Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8170670
Centre d'intérêt: 21

Morand, Maurice.

Analyse d'un cas d'utilisation de la gestion participative en milieu scolaire / par Maurice Morand. -- [Québec] : Service de recherche et expérimentation pédagogique, 1981.
83 p. : graph. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Hors-série)

Code: 16-0131. Bibliographie: p. [55]-56.

ISBN 2-550-01008-6

Cote Dewey: 371.207'09714/M829a Cote LC: LB/2806.3

Descripteur(s): *Directeur *Administrateur scolaire *Gestion *Administration *Participation scolaire *Décision *Commission scolaire *Maternelle (Niveau) *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire de Val d'Or (Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Gestion participative

Le document présente le déroulement d'une opération de gestion participative effectuée à la Commission scolaire de Val d'Or en 1978-1979. L'entreprise a été réalisée dans le cadre d'une restructuration de l'organisation administrative des écoles rendue nécessaire suite à une baisse des effectifs. Le personnel administratif concerné (en l'occurence les directeurs et directeurs-adjoints) a été appelé à faire parti de l'équipe de gestion chargée de gérer cette refonte. Sont abordés les activités d'information, le processus de prise de décision lui-même, la planification et l'exercice du leadership dans le cadre de ce processus.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 08
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170670

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

ETUDES ET DOCUMENTS

Collection: **HORS SÉRIE**

ANALYSE D'UN CAS D'UTILISATION DE LA GESTION PARTICIPATIVE EN MILIEU SCOLAIRE

Service de recherche et
expérimentation pédagogique

16 – 0131

E D U Q 8170670

ANALYSE D'UN CAS D'UTILISATION DE LA GESTION PARTICIPATIVE EN MILIEU SCOLAIRE

PAR : MAURICE MORAND

M. Maurice Morand a rédigé le présent document alors qu'il était directeur général de la Commission scolaire de Val d'Or.
Il est à noter que monsieur Morand est présentement directeur de la Direction régionale de l'Abitibi - Témiscamingue.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education, 1981

ISBN 2 – 550 – 01008 – 6

Dépôt légal – deuxième trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec.

LA SÉRIE "ÉTUDES ET DOCUMENTS"

Études et Documents est une série de publications du Service de Recherche et Expérimentation pédagogique (S.R.E.P.) de la Direction générale du Développement pédagogique dont le but est de diffuser de l'information sur les recherches en cours et leurs résultats. Un comité de rédaction de cinq (5) membres est responsable des orientations et de la planification des productions de la série.

Trois collections composent la série "Études et Documents" :

la collection "Commissions scolaires"

la collection "S.R.E.P."

la collection "Hors-Série"

Collection "Commissions scolaires"

La collection "Commissions scolaires" se situe dans le cadre du Programme d'Aide à la Recherche dans les Commissions scolaires (P.A.R.C.) définir par la directive 16 – 02 – 02 du Recueil des règles de gestion des commissions scolaires. Le S.R.E.P. y publie un certain nombre de travaux et de rapports de recherche qui ont attire son attention et dont les titres apparaissent dans la liste des publications de la série "Etudes et Documents".

Collection "S.R.E.P."

Cette collection propose au lecteur des études relatives aux recherches en Éducation. Des réflexions, des études thématiques portant sur des sujets particuliers, tels les services personnels aux élèves, les arts au secondaire, les langues secondes ou tout autre projet de recherche réalisé sous la responsabilité du Service de recherche et expérimentation pédagogique seront publiés en cours d'année.

Collection "Hors-Série"

Troisième volet de la série Études et Documents, la collection Hors Série consacre ses pages à un vaste éventail de sujets reliés au monde de l'éducation. Moins sélective dans le choix de sa clientèle, cette collection s'adresse à des publics variés intéressés, chacun à sa façon, à faire état d'une situation dont la prise de connaissance peut constituer une forme de contribution à la réflexion sur la pensée et le développement pédagogique contemporains.

Les textes publiés sont accompagnés d'une introduction au contexte réel dont ils s'inspirent. Les publications présentées dans cette collection peuvent conduire les lecteurs d'avis différents ou contraires à présenter à leur tour leurs divergences lors d'un prochain numéro.

Tous les textes sont présentés au comité de rédaction. Les manuscrits doivent être dactylographiés et présentés en deux (2) exemplaires. Les textes non publiés seront retournés à leurs auteurs.

Service de recherche et expérimentation pédagogique

Clément Thibert, directeur

Les documents publiés dans la série "ETUDES ET DOCUMENTS" se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education. Les opinions émises dans ces publications n'engagnent que les auteurs et non pas le ministère de l'Education.

PRESENTATION

La pratique administrative en milieu scolaire au Québec, en particulier dans l'enseignement primaire et secondaire, devra faire preuve d'initiative, se montrer capable d'innovation pour relever les défis que lui pose la conjoncture présente et éviter que les organisations scolaires n'entrent dans un état de crise continue, absorbant ainsi les énergies les plus vives et se répercutant avec ses effets négatifs sur la pratique éducative, elle-même aux prises avec une crise d'adaptation sollicitée qu'elle est à la fois par des retours à un passé sécurisant et par des courants pédagogiques dont l'exotisme se mesure à l'échelle de leur distance avec le réel.

L'expérience présentée ici prend place dans la situation réelle de la gestion en milieu scolaire, en effet:

Les diminutions de clientèle et leur impact direct sur les revenus des commissions scolaires menacent l'équilibre de ces dernières par les réajustements qu'elles nécessitent au plan des effectifs en personnel, réajustements qui risquent de compromettre leur stabilité. Le mouvement incertain de décentralisation dans notre système scolaire, avec tout ce qu'il comporte d'imbroglio sur le plan politique et administratif, commande en particulier de nouveaux équilibres dans les rapports entre l'école et la commission scolaire dans un contexte dont

le trait le plus stable est l'ambiquité: le statut de la commission scolaire et celui de l'école ainsi que celui de leur personnel de direction, par exemple.

D'aucuns y verront un exemple intéressant d'innovation dans la pratique administrative et d'autres y verront les démarches de la recherche-action mises au service de la gestion.

Nous y voyons un mouvement de mise en relation de la pratique et de la théorie. C'est un mouvement qui donne à l'administration un statut de pratique véritable en la plaçant sous un éclairage théorique consistant. Mouvement aussi qui replace la théorie dans sa véritable perspective, la relation avec le réel, qui réhabilite une de ses fonctions essentielles, celle de guide dans le travail de la pratique.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION..... 1

CHAPITRE PREMIER - LA PROBLEMATIQUE..... 3

CHAPITRE 11 - LES ACTIVITES D'INFORMATION DANS LE PROCESSUS DE PRISE DE DECISION COLLECTIVE..... 13

CHAPITRE 111 - LE PROCESSUS DE PRISE DE DECISION COLLECTIVE..... 25

CHAPITRE 1V - LA PLANIFICATION DANS LE PROCESSUS DE PRISE DE DECISION COLLECTIVE..... 41

CHAPITRE V - L'EXERCICE DU LEADERSHIP DANS LE PROCESSUS DE PRISE DE DECISION COLLECTIVE..... 45

CONSLUSION..... 51

BIBLIOGRAPHIE..... 55

ANNEXES..... 57

LISTE DES HORS-TEXTES

TABLEAU — PAGE

1. La Gamme des styles de direction..... 12

2. Contenu de l'étape d'information..... 16

3. La gamme des différentes situations d'information..... 22

4. La gamme des processus de prise de décision.... 39

INTRODUCTION

Notre intention initiale était de dresser une analyse critique d'un vécu administratif que nous avions tenté de placer sous le signe de la participation. Notre méthode d'analyse supposait que l'objectif serait atteint à partir d'une expérience administrative comparée aux théories de divers auteurs qui ont été particulièrement préoccupés par les questions d'information, de planification, de prise de décision et de leadership.

Est-il besoin de signaler que l'expérience, le vécu administratif qui retiendra notre attention tout au long de ce travail n'est en définitive qu'une étape dans le "continuum" d'un cheminement vers l'acquisition d'une habitude et d'habiletés de la gestion participative. Argyris, Diverrez, Cribbin, Hershey et Blanchard, Buntinx, Tannenbaum et Schimdt, Singleton ont tous insisté quoique de façon différente sur cet aspect évolutif, progressif et dynamique de la participation, de la recherche commune d'une solution commune. En ce sens, la présente analyse ne peut être considérée comme exhaustive ou finale. Elle se veut bien plus une réflexion ponctuelle tenue dans le but d'améliorer le style de gestion en vigueur dans notre organisme.

Nous croyons enfin utile de redire ici que notre conception de la gestion participative n'est pas nécessairement reliée ou synonyme du concept de la gestion participative par objectifs mais qu'elle consiste plutôt à "faire participer les hommes à l'information, à

l'élaboration des décisions dans le cadre de leurs fonctions et à l'organisation dans le cadre de politiques générales, c'est organiser la délégation et la faire fonctionner, en un mot, rendre les hommes responsables".*

---

* Jean Diverrez, Pratique de la direction participative, (Paris: Entreprise Moderne d'Edition 1971), p. 53.

CHAPITRE PREMIER

LA PROBLEMATIQUE

Avant de cerner plus précisément l'expérience administrative qui nous préoccupe, il serait important de la situer dans un contexte plus global. Dans le système scolaire actuel, le vécu administratif qui fait l'objet du présent rapport porte habituellement l'étiquette suivante: "Organisation administrative des écoles" et représente une opération de gestion importante par laquelle le conseil des commissaires regroupe et classe les écoles sous sa juridiction selon les trois types permis par le "Règlement relatif aux conditions d'emplois du personnel de cadre et de gérance des commissions scolaires" et y affecte le personnel de direction selon les normes permises par le dit Règlement.

Compte tenu que les types d'écoles et les normes relatives aux effectifs en personnel de direction dépendent d'abord et avant tout de la clientèle scolaire, il est bien évident qu'une diminution ou une augmentation de celle-ci de même que tout mouvement de population ou autre projet pouvant affecter la clientèle scolaire ont une incidence directe sur l'organisation administrative des écoles. Une opération de ce genre représente pour les organismes et les individus beaucoup d'incertitude, d'insécurité, d'opposition et parfois même de lutte pour la conservation de postes car la plupart du temps on en

arrive à des mutations de personnel, à des mises à la retraite prématurées ou encore à des mises en disponibilité régionale ou provinciale pour surplus de personnel. Il s'agit bien là d'une démarche administrative délicate et riche d'expériences et de défis en ce sens qu'elle fait appel à un grand nombre d'habiletés et d'aptitudes de gestion.

Plusieurs commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue avaient eu à vivre de telles expériences compte tenu d'une diminution constante et significative de la population étudiante. C'était maintenant à notre tour d'être confrontés avec le problème puisque la clientèle scolaire de 3 800 élèves qu'elle était en 1972-73 passait à 3 150 élèves au 30 septembre 1978.

Plusieurs facteurs nous avaient permis tout au long de ces années de garder,à quelques exceptions près,la même organisation administrative, les mêmes types d'écoles et le même personnel de direction. Parmi les plus importants de ces facteurs,il faudrait mentionner (1) l'abaissement du ratio directeur/élèves, (2) la pondération des élèves en difficulté et (3) le regroupement numérique des élèves des petites écoles de moins de 225 élèves. Un tableau des différents types d'écoles est présenté à l'annexe 1.

Dans la présentation succinte mais précise du problème que nous faisions aux membres de l'équipe de gestion, nous indiquions justement que malgré tous ces allégements des dernières années nous nous retrouvions face à la clientèle scolaire enregistrée dans nos écoles au 30 septembre dernier dans l'obligation d'amorcer à notre tour une réorganisation administrative de nos écoles puisque celle en vigueur ne nous permettait plus de justifier douze personnes à la direction des écoles soit six directeurs, trois directrices et trois directrices-adjointes.

Les données du problème nous amènent aussi à mentionner ici qu'une des écoles les plus directement touchées par cette réorganisation administrative était celle où on retrouvait exclusivement une clientèle d'enfants en difficulté ce qui remettait en lumière tout le problème de l'intégration de l'enfance en difficulté. Cette question tant controversée devait d'ailleurs retenir l'attention des participants tout au long du processus de décision. Nous avons cru aussi utile de présenter en annexe la répartition des écoles pour l'année 1978-79 selon les types prévus dans le Règlement.

A la lumière des compilations des diverses données statistiques concernant la clientèle scolaire au 30 septembre 1978, il fut établi clairement que les commissaires disposaient "d'un délai

maximal d'ajustement d'un an"* et devaient dans les plus brefs délais mettre en branle le processus de réorganisation administrative pour l'année 1979-80 puisque cette activité s'avère un pré-requis à toutes les autres dans la planification et l'organisation d'une année scolaire.

Nous avons rencontré passablement de difficultés dans notre exposition du problème à faire comprendre qu'il ne s'agissait pas de conclure qu'il y avait trop de personnes à la direction des écoles mais bien que l'organisation actuelle ne répondait plus aux normes imposées par le Règlement** et qu'il fallait la réviser en tenant compte de la situation actuelle et future et qu'une telle révision ne comportait pas nécessairement une diminution du personnel de direction. Le mandat qui nous était confié par le conseil des commissaires était donc de lui formuler dans un délai réaliste (30 janvier 1979) une recommandation quant à l'organisation administrative des écoles pour l'année 1979-80 ainsi qu'au nombre de personnes à affecter à la direction des écoles; le tout devant se situer dans les limites permises par le Règlement.

---

* Ministère de l'Education, Règlement relatif aux conditions du personnel de cadre et de gérance des commissions scolaires et des commissions scolaires régionales pour catholiques, A.C. 2902 - 77 de 1977 08 31, p. 46, art. 225

** Nous utiliserons à l'avenir le terme "Règlement" pour désigner le Règlement relatif aux conditions d'emplois du personnel de cadre ou de gérance des commissions scolaires et des commissions scolaires régionales pour catholiques.

Une fois le problème posé et le mandat délimité, il restait à l'administrateur, en l'occurrence le directeur-général, à décider des modalités selon lesquelles le problème allait être solutionné. Face à celui qui nous préoccupe, lequel problème, rappelons-le, ne s'était encore jamais présenté dans l'organisme, une volonté de gestion participative trouve matière à réflexion et à décision dès le choix des modalités et suppose une négociation voulue de part et d'autre. De celle-ci naîtra pour les partenaires une règle de jeu, ... un contrat qui sera l'expression du désir partagé par les partenaires de voir évoluer leurs rapports."*

J. Ardoino dans sa préface à l'édition française de l'ouvrage de Mc Gregor "La dimension humaine de l'entreprise" soutient le même raisonnement quant il propose que "la recherche d'un commandement éclairé impliquera, dans un certain nombre de cas, le sens de la négociation et l'acceptation du compromis"**

Argyris, après avoir présenté les caractéristiques de ce qu'il appelle le modèle intégré (de gestion), va, croyons-nous encore, dans le même sens quant il ajoute qu'il y a une possibilité croissante d'intégrer l'individu à l'organisation et réciproquement pour commencer

---

* Diverrez, Pratique de la direction participative, p. 37

** Douglas Mc Gregor, La dimension humaine de l'entreprise, Trad. par J. Ardoino et M. Lobrot. (Paris: Gauthiers-Villars, 1969) p. 111

à résoudre les problèmes abordés plus haut... si l'organisation est modifiée afin de se rapprocher de l'extrémité droite des continus dans le cadre du modèle intégré,* laquelle extrémité tend justement vers la décentralisation, la participation, la capacité d'influencer. Ce que Argyris soutient, c'est que l'on y gagne et qu'il est souhaitable d'intégrer l'employé dans la démarche qui consiste justement à fixer les limites, les règles du jeu, les modalités selon lesquels s'effectuera cette même intégration. Nous croyons que l'option fondamentale de la participation doit porter à la fois sur les modalités et sur les objets de la participation. Pour plus de compréhension, nous reproduisons à l'annexe 3 le modèle intégré proposé par Argyris.

Une réorganisation administrative, dans une structure tant soi peu centralisée est d'abord pensée, réfléchie et mise sur papier par le directeur-général conseillé par ses directeurs de service. Le plan est par la suite soumis pour consultation à l'équipe de gestion ou l'Association professionnelle des cadres concernés. Un projet, corrigé s'il y a lieu, est par la suite soumis au conseil des commissions. C'est sans contredit dans ce sens que nous aurions cheminé le problème il y a deux ans. Mais présentement nous n'en avons ni le goût ni la possibilité, les personnes s'étant déja habituées à une plus grande participation. Même au début de notre démarche de gestion participative, nous nous serions contentés de choisir nous-mêmes les modalités de participation.

---

* Chris Argyris, Participation et organisation, Trad. par Claude Lerigagne. (Paris: Dunod, 1974), p. 155.

Notre première étape fut donc de rencontrer le délégué de l'Association professionnelle des principaux* afin de l'informer du problème et voir avec lui les modalités dans le processus de solution. Notre conversation tourna autour des thèmes suivants:

- la décision relative à l'organisation administrative des écoles relèvent, en dernier lieu, du conseil des commissaires,
- face à la complexité et à la nouveauté du problème, jusqu'où devrions-nous aller dans la participation à l'élaboration d'une recommandation au conseil des commissaires?
- par quels mécanismes (équipe de gestion, comité paritaire, comité de travail ad hoc, etc) devrions-nous réaliser cette participation?
- jusqu'où devrions-nous planifier cette démarche et qui en serait responsable?

Il fut convenu que chacun de nous informerait et sensibiliserait les personnes concernées et qu'une décision serait prise sur les trois derniers points à une prochaine réunion de l'équipe de gestion.

Tout en étant bien conscients de la complexité et de la gravité du problème, des conséquences professionnelles et personnelles que notre recommandation pouvait représenter pour certains membres, il fut décidé

---

* Le Règlement précise que la commission scolaire doit consulter l'Association professionnelle sur cette question.

que (1) nous étions prêts à aborder un tel problème sous l'angle de la participation, (2) qu'un tel cheminement nécessitait une solide information, une période de réflexion suffisante, (3) que l'équipe de gestion était le mécanisme tout désigné pour permettre à tous et à chacun d'influencer des choix si étroitement reliés à leur avenir et (4) que le directeur général demeurait le responsable de la démarche. A titre d'information, on trouvera à l'annexe 4 la composition de l'équipe de gestion de notre organisme. Une planification globale de la démarche devait être présentée pour étude et décision par le directeur général à une prochaine réunion de l'équipe de gestion. Cette planification est aussi reproduite à l'annexe 5.

Nous venons d'énumérer bien succintement les différentes activités qu'il a fallu réaliser dans le seul but de négocier et de s'entendre sur la nécessité, la pertinence, le degré et les modalités de la participation face au jujet qui nous préoccupe. Cette phase préparatoire nous semblait d'autant plus importante que le problème était nouveau, qu'il débouchait nécessairement sur la fragile question des relations de travail et qu'il pouvait mettre en jeu l'avenir professionnel de certains membres de l'équipe de gestion. Ce sont là autant de données qui nous font comprendre davantage cette proposition présentée par tant d'auteurs et formulée ainsi par J.W. Singleton "The nature of the problem will dictate the extent of participation."*

---

* J.W. Singleton: "Decision-Making", Education Canada, vol. 14, no. 4, (décembre 1974).

Ainsi, bien que les participants se disaient heureux et satisfaits de la façon "ouverte" dont le problème avait été abordé, ils n'étaient pas quand même sans afficher, à des degrés divers, de la tension, de la nervosité et de l'inquiétude face à la décision finale.

Nous avons cru justifié de présenter ces activités préparatoires dans le chapitre de la problématique afin de les dissocier clairement de celles qui auront cours sur le fond même du problème et qui feront l'objet des prochains chapitres. Nous sommes bien d'avis avec Tannenbaum et Schmidt "qu'il existe toute une gamme de styles de direction et qu'à chaque situation correspond un style approprié".*

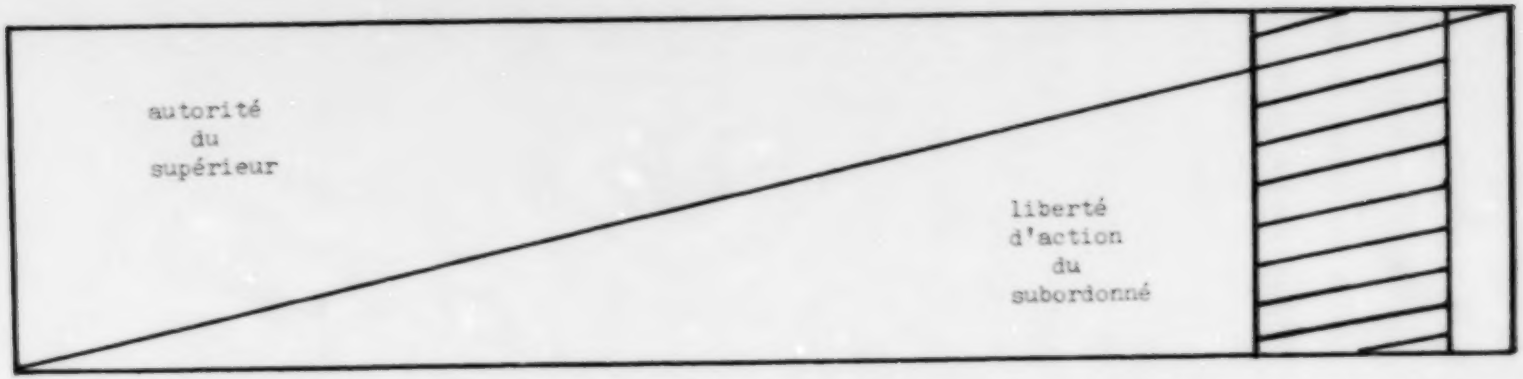
Il en va de même, croyons-nous, pour les styles de participation parce qu'ils sont en définitive les conséquences naturelles des différents styles de direction. Si nous tentons de situer nos activités préparatoires (modalités de participation) dans la gamme des styles de direction proposée par ces mêmes auteurs, nous nous apercevons qu'elles se situent à droite du continuum et que le style de direction utilisé a été davantage centré sur le subordonné et sur le groupe ce que nous voulons montrer visuellement par l'espace hachuré apparaissant au tableau suivant emprunté à Tannenbaum et Schmidt.

---

* Robert Tannenbaum et Warren H. Schmidt, "Comment choisir son style de direction", Harvard Business Review, (march-April, 1958) p. 1

TABLEAU 1

LA GAMME DES STYLES DE DIRECTION*



le dirigeant prend les décisions puis les annonce.	le dirigeant "vend" ses décisions.	le dirigeant présente ses idées et demande à chacun son avis.	le dirigeant présente une décision conditionnelle qu'il se dit prêt à changer.	le dirigeant présente le problème, obtient des suggestions et prend sa décision.	le dirigeant définit les limites et demande au groupe de prendre une décision à l'intérieur de ses limites.	le dirigeant laisse le groupe libre de choisir tant que certaines contraintes sont respectées.

NOTE: L'espace hachuré indique la situation de nos activités préparatoires.

---

* Ibid., p. 2

CHAPITRE 11

LES ACTIVITES D'INFORMATION DANS LE PROCESSUS DE PRISE DE DECISION COLLECTIVE

En tentant de situer dans le temps l'expérience soumise à notre analyse, nous pouvons affirmer qu'elle a effectivement débuté dans les premiers jours d'octobre 1978 et qu'elle a pris fin dans les derniers jours de janvier 1979. Un cheminement de quatre mois n'est pas sans nécessiter une quantité assez impressionnante d'information de tous ordres. Aussi, nous en tiendrons-nous dans ce chapitre à ne traiter que les informations susceptibles de présenter un intérêt quant à l'analyse des différentes composantes d'un système d'information dans une expérience de gestion participative.

Le personnel de cadre des écoles avait insisté, rappelons-le, lors des activités préparatoires sur la nécessité de recevoir et de comprendre toute l'information pertinente à la prise de décision face à la réorganisation administrative des écoles. En tant que directeur général, nous étions parfaitement en accord avec une telle demande, convaincu qu'il ne peut y avoir de véritable participation sans une information complète et compréhensible. "La bonne information est l'information nécessaire et suffisante. Elle est celle qui satisfera réellement le personnel auquel elle s'adresse parce qu'elle correspond à ses besoins de connaître, de comprendre, d'agir et de participer".*

---

* Diverrez, Pratique de la direction participative, p. 87.

Pour March et Simon, ces activités d'information se situeraient aux deux premiers échelons du "processus de base de l'activité résolutoire", de ce qu'ils appellent aussi "l'élaboration organisationnelle des décisions".* A ces échelons se pose tout le défi du choix des données qu'on fera entrer dans le réseau de communication et selon que nous croyons ou pas qu'une conception de l'information est étroitement liée au style de direction; que l'importance du chef est le résultat de ce qu'il sait et de ce que les autres ignorent ou bien de ce que le chef et les subordonnés "savent ensemble", nous en viendrons à instaurer un style de communication conforme à notre style de direction lequel devrait se façonner différemment selon les situations. Il n'existerait donc pas, à notre avis, une seule façon pour le cadre ou le chef de s'acquitter de ses responsabilités d'information.

La bonne information est l'information nécessaire et suffisante, disions-nous plus haut. Le défi, pour l'informateur, c'est justement de déterminer, d'évaluer avec le plus de justesse possible ce qui est nécessaire et suffisant pour le subordonné (l'informé). Mieux il aura écouté, mieux il y parviendra.

---

* J.G. March et H.S. Simon, Les organisations, trad. par J.C. Rouchy et G. Prunier. (Paris: Dunod, 1974). p. 173

Les principales données de ce processus sont fournies à l'annexe 6.

Mais une information descendante demeurera toujours globale et aura souvent besoin pour devenir "nécessaire" et surtout "suffisante" d'être accompagnée d'une information ascendante et latérale*: celles que les subordonnés croient utiles de fournir à leur supérieur ou de se donner mutuellement et qui viennent en quelque sorte individualiser, spécifier l'information descendante. Bien que nous avions pensé, dans le cas qui nous préoccupe, qu'il serait suffisant de nous en tenir à une information descendante, le personnel de cadre des écoles, une fois celles-ci terminées, a exprimé le besoin de prendre un certain temps pour s'informer mutuellement et aussi informer le personnel de cadre des services d'un inventaire, de l'utilisation actuelle des locaux de classe et des locaux de service ainsi que d'un inventaire de la clientèle actuelle, regroupée dans leur secteur naturel, compte tenu que plusieurs enfants, pour des raisons diverses, doivent fréquenter une école autre que celle de leur secteur de résidence. Le tableau 2 montre le contenu que nous avions exploité à la fin de votre étape d'information laquelle a nécessité quelque sept heures de travail de groupe.

---

* Nous reprenons ici les notions d'information "descendante, montante, latérale" développées par Paul Appel, président d'Entreprise et Progrès et de S.A. Ciba - Geigy (France) dans des conférences présentées à l'Institut des Hautes Etudes de l'information et de la communication.

TABLEAU 2

CONTENU DE L'ETAPE D'INFORMATION

information nécessaire	1. Règlement relatif aux conditions d'emplois de personnel de cadre et de gérance des commissions scolaires.	information descendante et latérale
	2. Données du recensement scolaire de mai 1978.	
et	3. Evolution de la clientèle du secteur de l'enfance en difficulté de 1974-75 à 1978-79.	
	4. Inventaire de l'utilisation actuelle des locaux de classe et de service.	information ascendante et latérale
suffisante	5. Inventaire de la clientèle au 13 décembre 1978 regroupée par secteur naturel.	

Les lectures effectuées jusqu'à ce jour ne nous permettent pas d'aller plus loin dans l'analyse de cette triple réalité de l'information descendante, ascendante et latérale quoique nous pouvons déjà réaliser que la plupart des auteurs consultés traitent surtout de la première et se contentent soit de souligner l'importance des deux autres ou de les associer tout simplement à un concept de "feedback" des subordonnés à l'information du supérieur.

S'il est vrai que le cadre supérieur peut de moins en moins prendre des décisions "en solitaire" compte tenu de la complexité des situations et des problèmes et qu'il doit de plus en plus s'en reporter à une prise de décision de type collégial, cela doit aussi s'appliquer au niveau de la préparation de la décision et, là aussi le cadre supérieur ne peut prétendre posséder toute l'information nécessaire et suffisante. Le chef doit donc s'imprégner d'un "état d'esprit" ouvert à l'information ascendante et latérale.

En plus de ces quelques propos sur le contenu de l'information et sur les différentes façon de la donner et de la recevoir, il nous faut s'arrêter sur un autre aspect important, celui de l'assimilation, de l'intégration de l'information. Cribbin situe ce stade dans ce qu'il appelle la partie "humaine" du processus de communication et d'information par opposition à la partie "mécanique". *

---

* James J. Cribbin, Effective Managerial Leadership. (New-York: Amacom, 1972), pp. 160-161.

Cet aspect humain du processus se traduit par une sorte de transaction humaine, intellectuelle, psychologique qui prend lieu et place dans un environnement spécifique. Il n'est donc pas étonnant que l'assimilation de l'information demande du temps et de la réflexion. Il nous apparaît que bien des fois les membres d'une équipe de gestion sont appelés, dans un laps de temps trop court, à être informés, à s'informer, à décider et cela bien souvent sur des sujets d'importance. Nous avons peut-être là une explication au fait qu'il faille revenir si souvent sur des décisions déjà prises et parfois à l'unaminité. Nous croyons qu'il faut laisser à tout groupe de travail le temps nécessaire et suffisant pour réfléchir et intégrer les différents éléments présentés durant l'étape d'information et la durée de ce temps aurait avantage à faire l'objet d'un consensus à l'équipe même. Dans le cas à l'étude, par exemple, nous avons opté pour un temps de réflexion d'une dizaine de jours et aussi choisi de nous laisser la possibilité de revenir sur certains points d'information lors d'une prochaine rencontre. Cela s'avéra utile pour trois raisons:

1. le temps et la réflexion avaient apporté des éclairages nouveaux et une évolution dans la compréhension du problème que certains membres du groupe avaient le goût de rapporter au groupe (information latérale et ascendante),

2. le temps et la réflexion avaient permis à l'agressivité et à l'insécurité de se résorber presque totalement rendant le climat de travail plus serein et plus rationel,

3. le temps et la réflexion nous obligèrent à revenir sur "l'inventaire de la clientèle actuelle regroupée par secteu-" afin de nous donner une formule commune pour nous transmettre cette information et rendre ainsi identiques et convergentes les données fournies par les écoles. Pour la "xième fois" nous faisions l'expérience de la nécessité de nous donner des consignes écrites plutôt que verbales quant nous prenons la décision de nous transmettre des informations originant des écoles. "Une décision de groupe bonne en soi peut rester inefficace parce que l'on a omis de préciser certains détails de l'action à entreprendre. Il faut s'assurer avant d'arrêter les termes (spécification des détails) du compte rendu de la décision qu'ils sont dûment agréés (et compris) par tous les membres du groupe".*

C'est faire une grave erreur et ce fut la nôtre, de prétendre qu'une fois la décision prise, l'accord sur les détails va de soi.** Dans notre organisme cela s'avère particulièrement vrai lorsqu'il s'agit de recueillir des statistiques concernant la clientèle et les écoles en général.

---

* Norman R.F. Maier, Prise collective de décisions et direction des groupes, Trad. de l'anglais par M. Périneau (Paris: Ed. Hommes et Techniques, 1964), p. 124.

** Ibid., p. 124.

Nous aurions pu traiter aussi dans ce chapitre de l'information relative à la démarche même que nous utiliserons pour en arriver à la solution du problème mais nous avons préféré, pour des motifs d'intégration et de compréhension, retenir nos propos sur le sujet jusqu'au moment où nous traiterons du processus de prise de décision.

Après cette courte analyse du processus d'information retenu dans notre cheminement de réorganisation administrative, nous serions tentés de mettre en évidence le fait que le style et les modalités d'information utilisés par un supérieur ne sont guère différents de son style et de ses façons de diriger, de commander. J. Minot soutient que "l'information donne le pouvoir et celui qui veut le garder s'entoure d'une atmosphère de secret".* Il ajoute de plus que "communiquer les informations, c'est tuer le pouvoir, c'est accroître l'efficacité des organisations".** Si on convient que diriger et commander c'est occuper une place dans le réseau, il est permis de croire que Leavitt propose une idée identique lorsqu'il écrit que la position d'un individu dans le réseau (dans le processus de décision), est la conséquence de la quantité d'information qu'il possède et qu'un individu qui peut réunir rapidement des informations est perçu par les autres d'une façon différente d'un individu qui n'a pas accès à l'information essentielle.***

---

* Jacques Minot. Hommes et Administrations, Coll. Hommes et Organisations (Paris: Gauthier-Villars, 1968), p. 51.

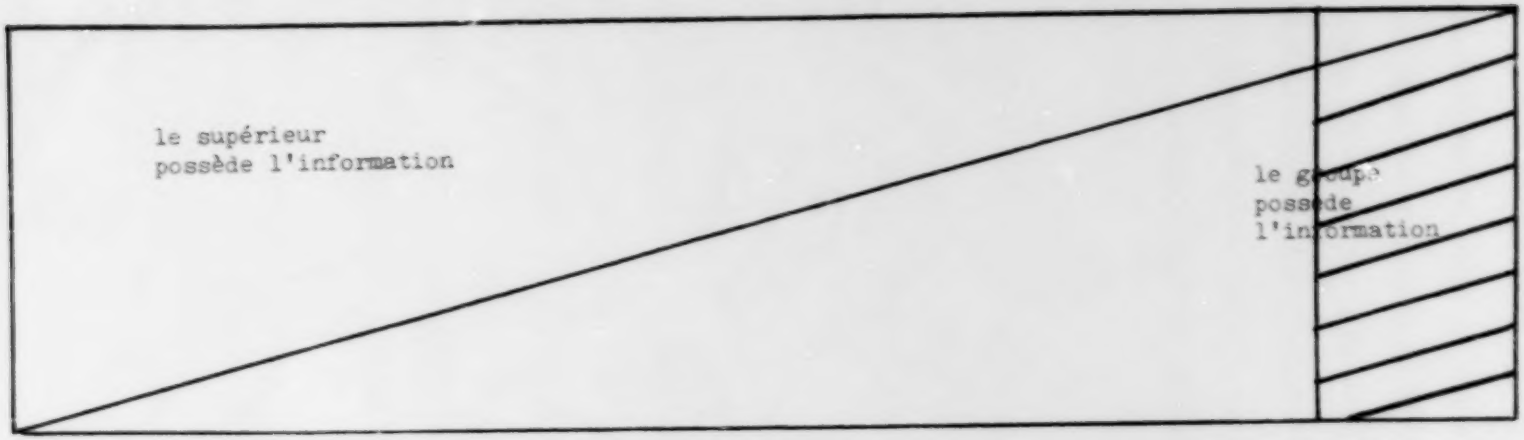
** Ibid., p. 51.

*** Leavitt, Psychologie sociale... cité dans Minot, Hommes et Administrations, p. 51.

S'il est justifié de penser que le style et les modalités d'information sont intimement liés au style et aux modalités de direction, nous pourrions très bien en nous référant à la gamme des styles de direction de Tannenbaum et Schmidt proposer à notre tour une représentation graphique des différentes situations d'information et y situer celle que nous avions privilégiée.

TABLEAU 3

LA GAMME DES DIFFERENTES SITUATIONS D'INFORMATION



le supérieur décide seul de l'information nécessaire et suffisante et la communique.	le supérieur "vend" son information.	le supérieur informe et permet des questions de compréhension.	le supérieur permet un feedback sur l'information donnée et se dit prêt à en tenir compte.	le supérieur accepte l'information des subordonnés sur des points donnés.	le supérieur et les subordonnés s'échangent l'information nécessaire et suffisante.

NOTE: L'espace hachuré indique la situation des activités d'information vécues dans notre groupe, dans le cas soumis à la présente analyse.

Dans une telle situation de communication et d'information, l'équipe de gestion revêt une importance capitale. "Lorsque la décision repose, comme c'est pratiquement toujours le cas, sur la confrontation d'un grand nombre d'informations (descendantes, ascendantes, latérales), le poste de commandement n'est donc pas forcément sur le lieu où se recueille l'information (le centre administratif, l'école, la classe) mais plutôt au point de convergence (l'équipe de gestion) des réseaux de communication."*

Il devient aussi évident qu'en se situant à ce point de convergence le commandement et le pouvoir deviennent davantage partagés et non éliminés comme semblait le suggérer Minot dans une citation mentionnée plus haut (page 20).

Ainsi envisagée, l'information ne se présente donc ni comme une activité secondaire ni comme une contrainte mais bien plutôt comme un élément essentiel du style de direction. Un réseau de communication et d'information adéquat est conditionné par un état d'esprit, par une conviction que chacun peut et doit participer à la circulation et à la compréhension des informations nécessaires à la prise de décision et une telle conviction devient l'objet d'une option fondamentale.**

---

* Minot, Hommes et administrations, p. 50

** Nous reprenons ici les idées véhiculées par M. Pierre Jarlegan, vice-président de la Confédération des Cadres (France) dans une conférence prononcée au Conservatoire National des Arts et Métiers.

CHAPITRE III

LE PROCESSUS DE PRISE DE DECISION COLLECTIVE

Après avoir diffusé toute l'information nécessaire et suffisante disponible et après nous être assurés de demeurer réceptifs à toute information pouvant survenir subséquemment, les membres de l'équipe de gestion amorcent le processus de prise de décision. En prenant en considération que dans un passé pas si lointain nous étions axés sur une démarche habituellement très structurée, compte tenu aussi de notre courte expérience de la gestion participative et des implications émotives que représentait pour plusieurs la réorganisation administrative des écoles, nous avons d'abord proposé au groupe une démarche globale caractérisée par la possibilité d'en spécifier chaque partie en temps opportun. Cette démarche globale identifiée à la planification initiale présentée en annexe 1 s'est, dans les faits, déroulée en trois temps:

- recherche d'hypothèses
- analyse des hypothèses
- choix d'une hypothèse à recommander au Conseil des commissaires.

Comme on le voit, la prise de décision de l'équipe de gestion équivalait à une recommandation à adresser au Conseil des commissaires quant à l'organisation administrative des écoles pour l'année 1979-80. Même à ce titre, tous reconnaissaient déjà l'importance du choix puisque les commissaires ont toujours considéré très sérieusement les recommandations de l'équipe de gestion.

Comme dans le cas de l'information, il fut clairement convenu que la recherche d'hypothèses était l'affaire de tous, cela devenait en quelque sorte "une responsabilité", un devoir de participation que nous nous laissions. La consigne commune fut donc de revenir à une prochaine réunion avec le plus d'hypothèses possibles. Les seules limites imposées à notre créativité étaient celles contenues dans le texte du Règlement. Nous nous laissions deux semaines pour réaliser cette activité, individuellement ou en sous-groupe. Nous avons cependant réalisé subséquemment qu'il aurait été préférable de nous donner dès lors une contrainte supplémentaire, celle de présenter nos hypothèses selon qu'il s'agissait d'écolos de premier, de deuxième ou de troisième type tel que défini dans le Règlement, cela aurait facilité la présentation et la compréhension des différentes hypothèses mais, en tant qu'animateur de l'équipe de gestion,il nous fallait sauvegarder l'adhésion de certains membres qui se sentent facilement atteints dans leur liberté et leur possibilité de participation quant ils sont soumis à trop de normes et de contraintes. On sacrifie souvent l'adhésion des membres à une décision au profit de ce qu'on appelle la qualité objective de celle-ci.*

Cette lacune dans le processus, si lacune il y avait, a été largement compensée par le nombre d'hypothèses (huit) qui furent présentées à la réunion suivante. On trouvera aux annexes 7 à 14, la formulation de ces hypothèses. Il fut convenu que dans un premier

---

* Maier, Prise collective de décisions et direction des groupes, p. 11

temps, le titulaire de chaque hypothèse en ferait une présentation au groupe en s'efforçant d'en préciser les particularités significatives et les critères qui avaient guidé leur formulation. A la suite de chaque présentation, seules les questions relatives à la compréhension des hypothèses étaient acceptées. Il n'a pas toujours été facile de garder les membres de l'équipe dans cette règle de participation car une fois la présentation d'une hypothèse terminée, les personnes sont facilement et rapidement portées à évaluer et à décider de ceci plutôt que de cela. Il est primordial qu'à ce stade toutes les hypothèses demeurent "dans la course", s'il est permis de s'exprimer ainsi, sinon on risque que les derniers à présenter leurs hypothèses les gardent tout simplement pour eux.

Une fois toutes les hypothèses présentées et comprises, il fut immédiatement convenu que l'hypothèse no. 7, annexe 13, devait être éliminée parce que le titulaire s'était permis d'aller au-delà des limites permises par le Règlement particulièrement en ce qui a trait aux définitions qu'on y donne des écoles de premier et de deuxième types.

Dans cette première étape du processus, nous avons tenté d'être particulièrement sensible à certains principes déjà présentés par Maier.*

- favoriser la liberté de pensée en laissant chacun rechercher des hypothèses hors du temps réservé au travail de groupe,

---

* Maier, Prise collective de décisions et direction des groupes, pp. 63-76.

- donner une large zone de liberté à l'activité créatrice en ne retenant que les limites nécessaires et suffisantes,
- situer clairement la zone de liberté d'action,
- recueillir les suggestions, ne les critiquer qu'ensuite (analyse),
- s'assurer que les membres du groupe n'entretiennent colère, rancune, agressivité...

Il nous a fallu justement intervenir individuellement auprès de deux membres de l'équipe afin de les amener à prendre conscience de l'ensemble des hypothèses plutôt que de se sentir visés et aveuglés par une ou deux hypothèses au point d'entretenir de l'animosité à l'égard de leurs titulaires.

Pour bien comparer des solutions, en l'occurrence des hypothèses d'organisation, il faut d'abord bien connaître les critères qui ont présidé à leur formulation. Cette constatation nous amène à aborder l'étape de l'analyse des hypothèses d'organisation retenues et de leur évaluation. Dans un premier temps, le groupe se mit donc à la recherche des différents critères qui avaient servi à la formulation des hypothèses d'organisation. Une fois cet inventaire terminé, certains participants, plus particulièrement ceux qui n'avaient pas formulé d'hypothèse, sentirent le besoin d'ajouter certains autres critères qu'ils ne retrouvaient pas dans l'inventaire ou qui s'en différenciaient sensiblement. La liste des critères ainsi proposés apparait en appendice. Il avait fallu au groupe près de sept heures de travail pour

réaliser (1) une bonne présentation et une compréhension suffisante des hypothèses d'organisation et (2) un inventaire des critères qui avaient servi à l'élaboration de ces hypothèses. L'évaluation tenue à la fin de ce bloc de travail permit de dégager les informations suivantes:

- on appréciait le fait que chacun avait pu être entendu et écouté lors de la présentation des hypothèses,
- on trouvait facilitant et motivant le fait que la direction générale n'ait pas imposé ou fait mousser une hypothèse plus qu'une autre,
- on se montrait de plus en plus détendu et serein face au problème à résoude et aux phases qui restaient à franchir,
- on convenait enfin de tout mettre en oeuvre pour en venir à une décision lors d'une prochaine journée de travail et de nous réserver quelques minutes pour décider d'une démarche précise à suivre pour les étapes qu'il restait à franchir. Le directeur général était responsable de préparer un projet en ce sens.

Tel que convenu, une planification plus précise fut présentée et acceptée par le groupe. En voici les principaux éléments:

1. Analyse, évaluation, regroupement et reformulation des critères inventoriés, en terme de "rentabilité, d'applicabilité et d'acceptabilité", à court, à moyen et à long terme,

2. Choix des critères devant servir à la sélection d'une hypothèse d'organisation (plutôt que de procéder à ce choix et ainsi à une élimination de critères, le groupe choisit de les classifier par ordre de priorité),

3. L'évaluation des sept hypothèses restantes à partir de l'ordre de priorités accordées aux critères de sélection,

4. Analyser et parfaire l'hypothèse classée au premier rang.

Suivant en cela les conseils de Maier qui propose que "chacune des solutions soit examinée en terme d'avantages et d'inconvénients",* chaque critère fut ainsi passé au crible. L'objectif de cette étape n'était pas, il a fallu souvent nous le rappeler, d'en arriver à des consensus ou à des choix mais bien plutôt d'accumuler le plus d'information possible sur chaque critère proposé et ce, en terme de "rentabilité, d'acceptabilité et d'applicabilité", à court, à moyen et à long terme. Afin de faciliter la sélection finale, nous tendions dans la mesure du possible de situer l'évaluation des critères en regard des différentes hypothèses suggérées.

Ici plus qu'ailleurs, l'animateur du groupe doit veiller à mettre fin à temps à ces "évidences contradictoires pouvant donner lieu à de vaines controverses qui n'en finissent plus... en renvoyant les parties dos à dos"** ou en les inscrivant toutes en regard du cri-

---

* Ibid., p. 112

** Ibid., p. 142

tère étudié en indiquant que les contradictions font aussi partie de l'information et de l'analyse et qu'il devra en être tenu compte au moment de la sélection d'une hypothèse.

C'est ce désir d'éviter des discussions et des affrontements inutiles qui nous a fait opter dans l'étape suivante pour une classification des critères plutôt qu'une sélection car cette dernière activité entraîne presque nécessairement une élimination, elle-même souvent porteuse d'agressivité, de mécontentement et d'entêtement, compte tenu qu'un simple critère est ordinairement relié ou dépendant d'une valeur profonde qu'on ne peut espérer éliminer car "dès le départ, celui qui prend une décision possède une "fonction de valeur d'usage", ou un "ordre de préférence" qui classe toutes les séries de conséquences depuis les plus souhaitables jusqu'au moins souhaitables."*

S'il a l'avantage de maintenir un climat de travail serein et de conserver l'adhésion dans le groupe, le procédé de la classification peut alourdir et compliquer la sélection finale en ce sens qu'il nous laisse avec un plus grand nombre de critères et de données. Certains soutiendront cependant qu'une sélection de suggestions faite à partir d'un plus grand nombre de critères permet un choix plus serré, plus critique donc possiblement meilleur. On trouvera à l'annexe 15, la cote obtenue par chaque critère ainsi que la classification finale.

---

* J.G. March et A.A. Simon, Les organisations, p. 135

Telle que proposée dans la planification, l'étape de la sélection finale (de la décision) représentait pour le groupe une certaine aventure, habitué qu'il était à prendre la plupart des décisions après un long "cheminement verbal". Les décisions de groupe ne sont pas faciles à prendre; c'est une grande tentation pour les dirigeants de décider par eux-mêmes, et d'éviter ainsi toute la peine que donnent les discussions et l'obligation de convaincre autrui.*

Nos interminables discussions étaient probablement dues au fait que nous en venions trop vite à la décision écorchant durement l'étape de l'information. Le fait que notre procédé, pourtant déjà accepté dans la planification, obligeait chaque membre de l'équipe à s'impliquer directement dans la décision par une "quantification personnelle", fit surgir quelques discussions sur la méthode. A l'examen,on se rendit assez vite à l'évidence que nous étions face à un problème de confiance manifesté dans ce genre d'interrogation: "Qu'adviendrait-il si la mise en commun des sélections, des quantifications individuelles ne représentait pas la meilleure solution?" Les membres de l'équipe qui avaient eu l'habitude dans le passé d'influencer "verbalement" les décisions, s'accrochaient davantage à cette interrogation et cela parce qu'ils sentaient leur échapper une espèce d'exclusivité du "pouvoir d'influence". Cette inquiétude face à l'influence exercée

---

* A.P. Sloan, Mes années à la General Motors, (Paris: Ed. Hommes et Techniques, 1967), p. 358.

lors de la prise de décision nous permettait de vérifier indirectement une autre idée intéressante de Maier qui soutient à l'aide de résultat obtenus lors de recherches expérimentales "que ce qui compte pour chacun, c'est moins d'avoir plus ou moins pris part à la discussion que d'avoir eu l'impression d'influencer sur son issue",* c'est-à-dire la décision.

Compte tenu de cette innovation dans la prise de décision et des quelques réticences qu'elle fit surgir, il n'était pas approprié de proposer un procédé trop sophistiqué. Il était suffisant d'amener les membres de l'équipe à consentir à coter, à quantifier selon un système simple et global, les différentes hypothèses d'organisation. Il fut donc convenu d'évaluer chaque hypothèse en regard des quatorze critères retenus, attendu que la cote accordée dans ce cas pouvait varier entre 0 et 5. Une telle démarche de quantification fit déjà ressortir les hypothèses les plus plausibles. Afin de garder à chaque critère sa valeur initiale, il fut convenu dans un second temps de pondérer les résultats obtenus en multipliant par 14 les cotes obtenues au critère 1, par 13 les cotes obtenues au critère 2, par 12 les cotes obtenues au critère 3 et ainsi de suite... On trouvera aux annexes 16 et 17 deux tableaux indiquant:

- l'évaluation des hypothèses en regard des critères: sommaire des tableaux individuels.
- pondération du sommaire des tableaux individuels.

---

* Maier, Prise collective de décisions et direction des groupes, p. 119

Bien que la prise de décision par vote à main levée ou par acquiescement ou refus verbal soient des manières simples de dénombrer les partisans de chacune des solutions envisagées, Maier nous signale qu'un système de cotations permet non seulement à chaque individu d'être plus à l'aise dans la manifestation de son choix mais aussi d'apprécier le degré des différences exprimées et de sonder l'intensité des oppositions.*

Les membres de l'équipe furent surpris de constater (1) la polarisation des votes; (2) que l'hypothèse retenue n'était pas celle de la direction générale; (3) que l'hypothèse retenue originait d'un membre habituellement silencieux dans le groupe et (4) que le système de cotation dans la prise de décision méritait d'être exploité davantage.

Nous aimerions revenir sur une réalité que nous qualifierons de quet-apens dans le processus de prise de décision: les résistances à la procédure. Il nous apparaît certain que dans un organisme où l'on privilégie la gestion participative et la prise collective de décisions, l'équipe de gestion doit s'exercer et parvenir à discuter dans une certaine discipline. Maier, par ses nombreuses recherches sur le terrain et en laboratoire, a suffisamment démontré la supériorité de la méthode dite de discussion progressive trop souvent associée à une tentative de

---

* Ibid., p. 120

manipulation. Il est vrai que "les groupes sont souvent exposés à diverses formes de "manipulation" plus ou moins subtiles et ont tendance à se montrer hypersensibles. Ils discernent mal ce qui vise à favoriser leur activité de ce qui vise à influencer leur décision: savoir faire cette distinction est cependant capital aussi bien pour les membres d'un groupe que pour leur chef et ce dernier se doit de les aider".* Cela demande du savoir faire et du savoir attendre afin de progresser sans bousculer car justement lorsqu'il est capable de se donner, selon les situations, des processus efficaces de décisions, un groupe progresse vers une maturité et une autonomie plus complètes.

Le déroulement de l'action ne nous a pas toujours permis d'apporter toute l'analyse critique que nous aurions aimé, aussi, nous emploierons-nous à le faire avant de terminer ce chapitre sur le processus de prise de décision collective que March et Simon appellent d'ailleurs "processus d'activité résolutoire" et dont les traits principaux peuvent servir à l'analyse de l'élaboration organisationnelle des décisions.** Il serait facile en reprenant la lecture des pages précédentes de situer ces traits communs aux différents processus de décision soient:

- le processus est constitué d'un grand nombre d'éléments,

---

* Ibid., p. 122

** March et Simon, Les organisations, p. 171

- un constituant de l'activité résolutoire consiste en des processus de recherche,
- un autre constituant consiste en un processus de filtrage,
- les composantes élémentaires des processus d'activité résolutoire sont caractérisées par une grande part de hasard,
- les schémas de procédure qui gouvernent les processus résolutoires ont en général une structure hiérarchique.*

Notre expérience de prise de décision collective nous amène à croire que "le processus de décision est un processus d'approximations successives - affinement constant du but, discernement de plus en plus aigu des faits - dans lequel l'écoulement du temps joue un rôle essentiel".**

Il est aussi à noter que March et Simon parlent toujours des processus et non du processus de décision. Cela se confirme dans notre milieu par au moins deux autres cheminements en cours et, nous réalisons mieux aujourd'hui que nous avons utilisé trois processus différents lesquels cheminements ou processus se distinguent en ce qu'ils sont plus ou moins situés vers la droite du continuum dans la prise de décision, c'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons titré le tableau de la page 38 "La gamme des processus de prise de décision". Argyris, reprenant en cela les idées de Leavitt, nous aide à comprendre cette

---

* Ibid., pp. 171-72.

** Barnard, The functions of the Executive...cité dans March et Simon Les organisations, p. 185

pluralité des processus quand il conclut que "les organisations (de l'avenir) tendront à modifier les structures qu'elles emploieront selon les types de décisions (l'auteur en présente quatre) qui doivent être prises". Parmi ces décisions on trouve celles qui requièrent un vote majoritaire, celles qui sont susceptibles d'être programmées, celles qui réalisent des compromis et celles qui s'élaborent grâce à l'inspiration.*

Nous terminerons ce chapitre en tentant de situer notre expérience de processus de décision collective dans le cadre de représentation graphique de Likert, Argyris et Tannenbaum et Schmidt.

Face aux quatre modèles développés par Lickert: exploitif, paternaliste, consultatif et participatif, il est facile de conclure que face à la direction générale, l'expérience se situait dans le modèle participatif alors que face au conseil des commissaires, la même expérience se déplaçait plutôt vers le modèle consultatif puisque la décision finale revenait à ces derniers. Dans ce contexte, le modèle participatif commande l'application par le dirigeant des principes des rapports coopératifs et la pratique de décision et des méthodes de contrôle en groupe.**

---

* Argyris, Participation et organisation, p. 205

** Rensis Likert, Le gouvernement participatif de l'entreprise, trad. par E. Rinchart et E. de Diesbach (Paris: Gauthier - Villars 1974), p. 50-53.

Quant au modèle intégré proposé par Argyris, il est aussi évident que notre expérience se situe à la droite du continuum là où les subordonnés trouvent le plus de "capacité d'influer, à leur gré, sur les activités essentielles orientées vers l'intérieur" et là aussi où "les interrelations de toutes les composantes créent l'ensemble et le dirigent".*

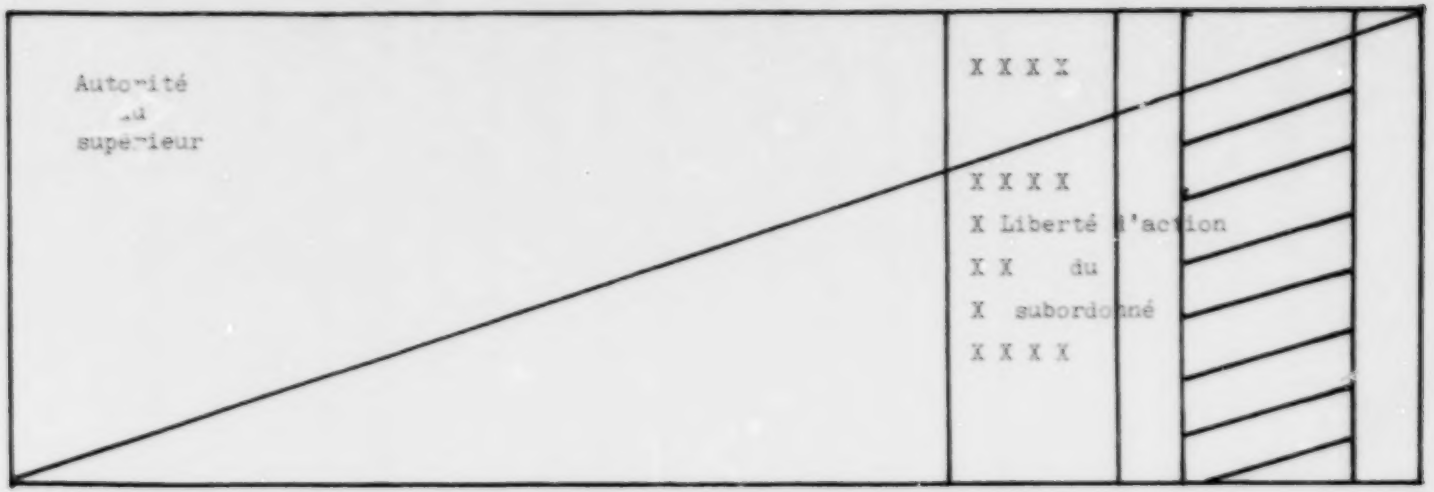
Enfin nous utilisons encore une fois le tableau de Tannenbaum et Schimdt en l'adaptant cette fois à la gamme possible des processus de prise de décision.

---

* Argyris, Participation et Organisation, p. 145

TABLEAU 4

LA GAMME DES PROCESSUS DE PRISE DE DECISION



le dirigeant prend la décision puis l'annonce.	le dirigeant "vend" sa décision.	le dirigeant présente la décision et demande à chacun son avis.	le dirigeant présente une décision conditionnelle qu'il se dit prêt à changer.	le dirigeant présente le problème, obtient des suggestions et prend sa décision.	le dirigeant définit les limites et demande au groupe de prendre une décision à l'intérieur de ses limites.	le dirigeant laisse le groupe libre de choisir tant que certaines contraintes sont respectées.

NOTE 1 : L'espace hachuré indique la situation du processus de décision utilisé face à la direction générale.

NOTE 2 : L'espace marqué de plusieurs X indique la situation du processus de décision utilisé face face au Conseil des commissaires.

CHAPITRE IV

LA PLANIFICATION DANS LE PROCESSUS DE PRISE DE DECISION COLLECTIVE

Après avoir traité avec beaucoup de détails les activités relatives à l'information et à la prise de décision, nous nous trouvons un peu démuni pour traiter de la planification de toutes ces activités parce que nous avons abordé ce sujet à plusieurs reprises et qu'une telle planification apparaît à l'annexe 5.

Aussi, en évitant le plus possible de nous répéter, nous nous contenterons dans les quelques lignes qui vont suivre de mettre en lumière les orientations et les moments importants de notre planification qui s'est avérée, à notre humble avis, l'activité la plus facile à élaborer et à réaliser.

Les activités de planification que nous avons associées au début du présent travail aux activités préparatoires au processus de prise de décision mettent déjà en lumière tout le problème de la centralisation-décentralisation, de la participation car elles peuvent être dictées par le chef ou élaborées par le chef et négociées avec le groupe ou préparées par le groupe. Dans notre expérience, nous avons opté pour les deux dernières approches qui représentent peut-être une façon parmi d'autres de solutionner ce dilemme fort bien connu des administrateurs: "Tout essai de planification révèle ces deux problèmes: d'abord le besoin de diviser le champ à couvrir de façon que chaque unité administrative puisse traiter efficacement

son propre secteur; puis le besoin de s'assurer que l'activité des parties unitaires cadrent avec le plan général. Mais la satisfaction de ces principes conduit toujours à des conflits."*

Nous croyons après expérience que la participation des "parties unitaires" aux activités de planification peut être une façon d'amenuiser sinon d'écarter les conflits. Cette participation s'avère nécessaire non seulement pendant les activités préparatoires mais tout au long du déroulement du processus de solution de problème car nous l'avons vu avec Maier et nous-mêmes expérimenté: la rigidité au niveau de la planification ou ce que March et Simon appellent les "schémas de procédure ou de configuration" ne peut qu'engendrer des sentiments de manipulation et affaiblir le processus même de solution de problème. Argyris développe justement cette idée qu'on en arrive ainsi souvent à contaminer le processus, à se créer des difficultés, à remédier aux difficultés alors que le processus de solution de problème devrait plutôt aider à triompher des forces qui mènent l'organisation vers l'inefficacité.**

Nous avons vu aussi avec Argyris, Likert, March, Simon et Tannembaum comment le chef doit adapter son style de direction, son

---

* Devons, Planning in Practive...cité dans March et Simon, Les organisations, p. 201.

** Argyris, Participation et Organisation, p. 131-137

style de leadership, ses règles de prise de décision aux situations, aux problèmes, à la préparation des subordonnés...Nous pensons qu'il en va de même pour la planification et même si,comme l'ont indiqué March et Simon, il existe des traits de base à toute planification ou déroulement d'activité résolutoire, et que de plus les schémas qui gouvernent les processus résolutoires ont en général une structure hiérarchique allant des éléments les plus grossiers et plus ou moins satisfaisants vers l'élément le plus raffiné et le plus satisfaisant; il restera toujours que ces traits et ses schémas que nous avons souvent appelés stades, étapes, devront être organisés, agencés, réévalués de telle façon que le groupe atteigne de façon maximale,

- le degré de perception du problème,
- la précision dans la recherche et la localisation qui découle de chaque solution,
- la détermination précise des conséquences qui découlent de chaque solution,
- le choix de la solution la plus satisfaisante.*

En terminant ce court chapitre sur la planification, nous croyons utile d'insister sur l'aspect temps (échéancier) dans lequel doit se réaliser la planification. Un temps trop court comme nous avons souvent l'occasion de le vivre face à des demandes de consultation ou

---

* Ibid., p. 133

de participation de divers organismes tant provinciaux que régionaux, laisse le plus souvent un sentiment de "charriage" et enlève ou diminue la crédibilité quant aux véritables intentions de celui qui mène la démarche. Par contre,un échéancier trop étendu risque de voir la motivation et l'intérêt s'étioler. Le meilleur barème est encore l'écoute attentive de l'évaluation faite tout au long du processus laquelle peut fournir de précieuses indications quant aux ajustements à effectuer au calendrier des activités.

La planification est un outil, un instrument, un guide dans le processus de solution de problème comme dans la réalisation d'objectif d'action;tant qu'elle garde cet aspect,il faut lui reconnaître son utilité et son importance et pour cela il faut savoir l'adapter aux circonstances et aux hommes, en un mot, la perfectionner.

CHAPITRE V

L'EXERCICE DU LEADERSHIP DANS LE PROCESSUS DE PRISE DE DECISION COLLECTIVE

Si les activités administratives traitées dans les chapitres précédents (information, décision, planification) représentent des activités relativement facile à cerner, à décrire et à analyser, la chose ne nous apparaît pas aussi facile quand il s'agit de traiter de l'exercice du leadership et ce, pour de multiples raisons, ne serait-ce que pour les nombreuses définitions et catégorisations que l'on trouve chez les auteurs qui ont abordé ou exploité le sujet.

De moins en moins parle-t-on du style de leadership idéal mais de plus en plus d'auteurs traitent de l'exercice du leadership approprié à la situation ou aux individus ou les deux à la fois. Nombreux sont ceux parmi ces auteurs (Mc Gregor, Blake, Mouton, Tannenbaum, Cribbin, Uris, Blanchard...) qui ne craignent pas de soutenir que le style de leadership utilisé sera d'autant plus adéquant qu'il permette de concilier ces deux impératifs apparamment contradictoires:

- être suffisamment respectueux de la liberté des partenaires,
- rester suffisamment soucieux des objectifs à atteindre et de l'efficacité recherchée.*

---

* McGregor, La dimension humaine de l'entreprise, P. XXII

Nous croyons que c'est encore Cribbin (du moins dans l'état de nos lectures) qui traduit le mieux notre conception du leadership quand il écrit:

> "Leadership can be described as a process of influence on a group in a particular situation, at a given point in time, and in a specific set of circumstances that stimulates people to strive willingly to attain organizational objectives..." *

Si nous acceptons que le leadership est un processus d'influence qui stimule à agir, il est sûrement justifié de dire que l'expérience décrite tout au long de ce travail laisse émerger un leadership certain en plus du fait, bien sûr, "que la situation représentait un défi, une signification pour les subordonnés", ** lesquels, notons-le, faisaient aussi partie de ce processus d'influence.

Mais ce n'est pas tout et bien peu de pouvoir dire qu'il y a eu exercice de leadership car rares sont les situations vidées d'influence, encore faut-il tenter de cerner quel style de leadership a été retenu et quelle efficacité et satisfaction a-t-il permises. La liste des différents styles de leadership ne cesse de s'allonger en deçà, bien sûr, des limites de la dictature et du laisser-faire. Uris fait justement remarquer qu'une des différences essentielles que l'on

---

* Cribbin, Effective Managerial Leadership, p. 9

** McGregor, La dimention humaine de l'entreprise, p. 103

distingue dans les divers styles est le lieu d'origine, c'est-à-dire la source de l'énergie et des idées qui font progresser le groupe. Cette distinction nous est apparue fort utile dans notre tentative de situer le style de leadership utilisé tout au long de notre expérience. Selon que la source d'énergie et d'idée est le chef, le groupe ou les membres du groupe pris individuellement, Uris suggère alors trois principaux styles de leadership: le leadership centré sur le chef (autocratique), le leadership centré sur le groupe (démocratique), le leadership centré sur les individus (laisser-faire). Nous croyons justifié de prétendre que notre expérience s'est déroulée dans un style de leadership démocratique et centré sur le groupe. ("The group is the central element. The abilities, ideas, and energies of the entire group are a pool from with the leader gets the "materials" to build accomplishment.")*

Un tel style de leadership centré sur le groupe nous est apparu d'autant plus approprié que le problème à résoudre rejoignait à peu près tous les membres du groupe et ce sous un aspect fort important: leur plan de carrière et leur avenir immédiat. Nous ne faisons pas ici l'apologie du style démocratique mais tentons de dire, à la suite de Cribbin, que le processus d'influence, de leadership centré sur le groupe était le plus approprié en regard de la situation particulière

---

* Auren Uris, Techniques of Leadership, (New-York: Mc Graw, Hill, 1964), p. 36.

(réorganisation administrative des écoles) à traverser et des circonstances qui faisaient que les membres du groupe étaient directement impliqués dans le problème et avaient le goût d'aller plus avant dans le processus de prise de décision collective.

Ce dernier aspect nous ramène d'ailleurs à traiter de l'efficacité et de la satisfaction laissées par le style de leadership utilisé. En plus d'être relié à la nature du problème et au défi où la signification que le problème représente pour le subordonné, l'efficacité et la satisfaction face au style de leadership utilisé relèvent aussi de la relation qui existe entre "le leader et les followers". Dans leur modèle de leadership situationnel, Hersey et Blanchard ont largement démontré la relation qui existe entre le style adopté par le "leader" et la maturité acquise par les "followers". Selon ces auteurs, plus grande est l'adéquacité entre ces deux réalités, plus grande sera la satisfaction et l'efficacité en regard du style de leadership utilisé. Face au degré de maturité du groupe, le chef peut:

A) engager une communication à sens unique où c'est lui qui dicte ce que chacun doit faire... Cette communication peut être engagée à un haut ou à un bas niveau selon le degré de maturité (faible ou fort) du groupe

et

B) engager une communication qui procure un soutien socio-émotionnel, le coup-de-pouce psychologique. Cette communication peut aussi être engagée à un haut ou à un bas degré selon le degré de maturité (faible ou fort) du groupe.*

---

* Paul Hersey et Kenneth Blanchard, Management of Organizational Behaviour, (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Inc, 1977), p. 187.

Le degré d'intensité de ces deux communications donne quatre (4) styles de comportement, de leadership fondamentaux. On trouvera à l'annexe 18 le modèle de Hersey et Blanchard. Cette conception du leadership, fort importante selon nous, pose à l'administrateur en chef tout le défi de bien évaluer le groupe de ses subordonnés tant du point de vue de la maturité que de celui du climat socio-émotionnel. En se référant toujours au tableau du leadership situationnel de Hersey et Blanchard, nous serions tenté de situer le style de leadership utilisé lors de notre expérience dans l'espace occupé par la partie inférieure de la case S3 et la partie supérieure de la case S4 en ce sens que nous croyons avoir engagé peu de communication directive au niveau de la tâche et d'avoir entretenu une communication modérée quant au support socio-émotionnel. Nous pensons qu'une telle situation va de pair avec la maturité du groupe qui ne cesse de croître depuis deux ans, depuis ce moment où nous avons décidé d'être moins directif et plus centré sur le groupe. Il aurait été tout à fait impensable de traiter l'organisation administrative des écoles selon les intensités de communication et d'influence mentionnées dans les cases S1 et S2.

Dans une telle approche, un leader efficace doit connaître son personnel assez bien pour satisfaire ses habiletés et ses demandes en constante évolution. Les différentes évaluations tenues lors des diverses séances de travail nous permettent de croire que nous avions assez bien jaugé la maturité du groupe, son équilibre socio-émotionnel et sa capacité de travail. Lors de l'évaluation finale, les membres de

l'équipe ont démontré de l'enthousiasme et de la satisfaction face au travail accompli et ont noté le progès accompli au niveau de l'évolution dans la gestion participative et de plus, nous avions en main une solution intéressante et adéquate à présenter au conseil des commissaires. Un style de leadership approprié à un degré de maturité identifié et testé avant les opérations,voilà ce qui nous a permis de rapprocher dans la mesure du possible les deux éléments contradictoires mentionnés au début de ce chapitre alors que nous aurions pu accentuer cette contradiction (1) en supposant que les subordonnés n'arriveraient pas à trouver une solution valable, (2) en supposant que les subordonnés ne sauraient traiter cette épineuse question de l'organisation administrative des écoles, (3) en imposant des schémas de procédure sophistiqués, une planification rigide et (4) en bousculant les subordonnés par un échéancier trop serré; ce sont autant de comportements encore utilisés il n'y a pas si longtemps dans notre organisme.

CONCLUSION

Bien d'autres analyses et critiques pourraient être apportées à notre courte expérience de la gestion participative. Nous n'avons jamais eu l'intention tout au long de la présente réflexion d'être exhaustif compte tenu que nous n'avons pas la prétention d'avoir tout lu sur le sujet et que l'expérience rapportée ici en était une bien délimitée dans le temps. Nous la croyions cependant suffisamment significative pour nous permettre d'approfondir un peu plus l'état actuel de nos connaissances sur certains aspects de la gestion participative en tentant de nous en tenir le plus fidèlement possible à nos objectifs initiaux:

- rapporter l'expérience telle que vécue,
- analyser et critiquer l'expérience à l'aide de nos lectures,
- proposer des améliorations, des orientations pour nos expériences futures.

Nous nous emploierons justement,dans les quelques lignes qui nous restent,à mettre en évidence quelques orientations susceptibles de servir de jalons dans une démarche de gestion participative.

1. Le processus de gestion participative (ceci inclut bien sûr le processus de prise de décision collective) est essentiellement un phénomène dynamique, complexe, mouvant, à l'image même des artisans qui l'appliquent.

2. "Le processus de concertation (et de participation) exige beaucoup de temps, de patience et souvent d'humilité".* Nous sommes maintenant convaincus que le temps, qu'on le domine ou pas, peut facilement devenir un facteur positif ou négatif aux diverses étapes du processus. Cela nous est apparu particulièrement vrai dans les derniers instants du processus.

3. Le style de direction utilisé doit être transparent et univoque tant sur la démarche que sur le contenu et cela, tout au long du p cessus.

4. La gestion participative exige que le contenu soit signifiant et que les modalités représentent des occasions d'apprentissages.

5. Les gens n'adhèrent pas naturellement et facilement dans un processus de décision qui se traduit par des activités autres que verbales.

6. Le supérieur doit prendre le temps et les moyens de reconnaître et solutionner tout comportement apparenté à un sentiment de manipulation. Dans notre expérience, cela s'est avéré particulièrement nécessaire au niveau de la démarche

---

* Jean-Guy Nadeau, Le principal d'école dans le Québec d'aujourd'hui, Revue Information, (vol. 18, no. 14, Décembre 1978), p. 5

et de la présentation des hypothèses. McConkey a largement insisté sur le fait que la faiblesse des décisions est intimement liée à la pauvreté de l'atmosphère, du climat de gestion.*

7. Le degré et la transparence de la participation sont intimement reliés au degré de confiance que le chef démontre envers ses subordonnés et vice versa.

8. La gestion participative exige que le supérieur se centre également sur la démarche, le climat socio-émotionnel et sur le problème à résoudre.

9. La gestion participative nécessite au fur et à mesure où l'on s'y adonne une décentralisation de plus en plus poussée. Suite à notre expérience, nous sommes en mesure de constater que certains cadres des écoles ont compris davantage le sens du phénomène de la décentralisation et désirent de plus en plus l'expérimenter. Une telle observation s'inscrit bien dans ces propos de McConkey:

> "If a participative style of management is being practiced, policies, planning, decision-making, and the like must be characterized by a high degree of decentralization."**

---

* Dale Mc Conkey, No-Nonsense Delegation, (New-York: Amacon, 1974) p. 169.

** Ibid, p. 66

Il nous a aussi été permis de constater que la gestion participative ou la prise collective de décision ne sont en définitive que des manières de gérer ou de décider et qu'à ce titre, elles exigent d'être intégrées au vécu quotidien devenant ainsi une habitude qui se manifeste par des habiletés et des comportements toujours susceptibles d'être améliorés. Le défi pour ceux qui s'engagent dans cette voie n'est pas de parvenir à réaliser une expérience de gestion participative significative mais plutôt d'en arriver à ce point ou la participation devient une conviction, une option fondamentale qui se traduit par des gestes conséquents et de plus en plus naturels. Le défi, c'est de passer de l'expérience (prise dans son sens expérimental) à la pratique quotidienne.

BIBLIOGRAPHIE

Document public

Ministère de l'Education. Règlement relatif aux conditions d'emplois des personnels de cadre et de gérance des commissions scolaires et des commissions scolaires régionales pour catholiques. 1977.

Volumes

ARGYRIS, Chris. Participation et organisation. Paris: Dunod, 1974

CRIBBIN, James J. Effective Managerial Leadership. New-York: Amacom, 1972.

DIVERREZ, Jean. Pratique de la direction participative. Paris: Entreprise Moderne d'Edition, 1971.

HERSEY, Paul et BLANCHARD, Kenneth. Management of Organizational Behaviour. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Inc., 1977.

LIKERT, Renais. Le gouvernement participatif de l'entreprise. Paris: Gauthier - Villars, 1974.

MAIER, Norman. R.F. Prise collective de décisions et direction des groupes. Paris: Hommes et techniques, 1964.

MARCH, J.G. et SIMON, H.A. Les Organisations. Paris: Dunod, 1974.

MC CONKEY, Dale. No-Nonsense Delegation: New-York: Amacom, 1974.

MC GREGOR, Douglas, La dimension humaine de l'entreprise. Paris: Gauthier - Villars, 1969.

MINOT, Jacques. Hommes et Administration. Paris: Gauthier-Villars, 1968.

SLOAN, A.P. Mes années à la General Motor. Paris: Hommes et techniques, 1967.

URIS, Auren. Techniques of Leadership. New-York: Mc-Graw-Hill, 1964.

PERIODIQUES

NADEAU, Jean-Guy. "Le principal d'école dans le Québec d'aujourd'hui". La Revue Information, Vol. 18, No. 14 (décembre, 1978), 4-7

SINGLETON, J.W. "Decision-Making". Education Canada, vol. 14, No. 4, (décembre, 1974).

TANNENBAUM, R. et SCHMIDT, W.G. "Comment choisir son style de direction." Harvard Business Review, (March-April, 1958).

CONFERENCES

APPEL, Paul. "L'information montante." "L'information descendante."

Conférences prononcées à l'Institut des Hautes Etudes de l'information et de la Communication (France).

Source: Université du Québec aux Trois-Rivières.

JARLEGAU, Pierre. "L'information dans l'entreprise."

Conférence prononcée au Conservatoire des Arts et Métiers (France).

Source: Université du Québec aux Trois-Rivières.

ANNEXES

ANNEXE 1

LES TYPES D'ECOLES *

1. Ecole du premier type:

   L'établissement dont la dimension justifie la nomination d'un directeur (plus de 225 élèves).

2. Ecole du deuxième type:

   Les établissements situés à moins d'un mille les uns des autres qui, une fois regroupés, constituent une entité institutionnelle de plus de 225 élèves.

3. Ecole du troisième type:

   L'ensemble des établissements comptant moins de 225 élèves, situés à plus d'un mille de tout autre établissement.

---

* Politique administrative et salariale... Arrêté au conseil 2902-77

ANNEXE 2

REPARTITION DES ECOLES POUR L'ANNEE 1978-79

ECOLES DU PREMIER TYPE

Identification	Clientèle réelle 30/09/79	Clientèle pondérée	Nombre de directeurs	Nombre d'adjoints
Ecole 1	575	622	1	1
Ecole 2	505	557	1	1
Ecole 3	206	240	1	
Ecole 4	472	502	1	
Ecole 5	361	381	1	
Ecole 6	281	298	1	
Ecole 7	216	234	1	

ECOLES DU DEUXIEME TYPE: NIL

ECOLES DU TROISIEME TYPE

Identification	Clientèle réelle 30/09/78	Clientèle pondérée	Nombre de directeurs	Nombre d'adjoints
Ecole 8.1	64	64	1	
8.2	63	68		
8.3	204	209		
Ecole 9.1	102	102	1	1*
9.2	84	139		
	517	584	584 ÷ 200=	2 postes autorisés **

* Cette personne, dans les faits, remplit des tâches d'adjointe aux écoles no. 4 et 9.1. Ce genre de regroupement n'est plus permis par le Règlement.

** 2 postes seulement sont autorisés et nous en détenons 3. Nous bénéficions d'un délai d'ajustement d'un an.

ANNEXE 3

LE MODELE INTEGRE (THE "MIX" MODEL)

	L'organisation s'éloigne des propriétés essentielles.	L'organisation se rapproche des propriétés essentielles.
1.	Une composante (ou un sous-ensemble) dirige l'ensemble.	Les interrelations de toutes les composantes créent l'ensemble et le dirigent.
2.	Conscience de la pluralité des composantes.	Conscience de la configuration formée par les composantes.
3.	Réalisation des objectifs des composantes.	Réalisation des objectifs de l'ensemble.
4.	Incapacité d'influer sur les activités essentielles orientées vers l'intérieur.	Capacité d'influer, à son gré, sur les activités essentielles orientées vers l'intérieur.
5.	Incapacité d'influer sur les capacités essentielles orientées vers l'extérieur.	Capacité d'influer, à son gré, sur les activités essentielles orientées vers l'extérieur.
6.	Le présent influe sur la nature des activités essentielles.	Le passé, le présent et l'avenir influent sur la nature des activités essentielles.

ANNEXE 4

CARACTERISTIQUES DE L'EQUIPE DE GESTION

COMPOSITION

- le directeur général
- le directeur des services éducatifs
- le directeur des services financiers et du personnel
- le directeur de l'équipement
- les directeurs (trices) d'écoles
- directrices-adjointes des écoles
- la présidente de la commission scolaire (avec droit de parole mais sans droit de vote)

NOMBRE DE PERSONNES

- 17

FREQUENCE DES REUNIONS

- 2 réunions régulières mensuelles
- réunions spéciales selon les besoins

ANIMATEUR

- le directeur général

ANNEXE 5

PLANIFICATION DE LA DEMARCHE D'ETUDE ET DE RECOMMANDATION RELATIVE A L'ORGANISATION ADMINISTRATIVE DES ECOLES.

OBJECTIF: Avoir proposé au Conseil des commissaires, pour le 30 janvier 1979 une recommandation d'organisation administrative des écoles pour l'année 1979-80.

RESPONSABLE: Le directeur général

PARTICIPANTS: Les membres de l'équipe de gestion

ETAPE DE REALISATION	PARTICIPANTS	ECHEANCIER
1. Préparation au cheminement dans la solution du problème.		
1.1 Etude de la clientèle et de l'organisation administrative des écoles: 1977-78	directeur-général dir. du personnel	5 oct. 1978
1.2 Présentation du problème et des choix de cheminement au délégué des principaux.	dir. général délégué des principaux	10 oct. 1978
1.3 Décision du cheminement utilisé dans la solution du problème.	équipe de gestion	18 oct. 1979
1.4 Préparation d'un plan de cheminement	dir. général dir. du personnel	30 oct. 1979
1.5 Etude et ajustement (s) de la planification	équipe de gestion	8 nov. 1978

2.	Présentation du problème à l'équipe de gestion	directeur général	15 nov. 1978
3.	Echange d'information pertinente au problème	équipe de gestion	
3.1	Document: Règlement...	dir. du personnel	
3.1.1	Présentation du document		
3.1.2	Chapitre 1, 3, 4, 6.		
3.2	Tableau: de la clientèle actuelle et prévisible (recensement: mai 1978)	directeur général	15,16 nov. 78
3.3	Tableau: l'évolution de la clientèle en difficulté	directeur général	
3.4	Inventaire des locaux de classe et de service *	directions d'écoles	
3.5	Inventaire de la clientèle regroupée dans leur secteur	directions d'écoles	
4.	Recherche d'hypothèses d'organisation en prévoyant les aspects positifs et négatifs	équipe de gestion	17.29 nov. 78
5.	Choix et recommandation d'une hypothèse d'organisation pour 1979-80		
5.1	Présentation des hypothèses	équipe de gestion	13,14 déc. 78

* Les passages soulignés indiquent les ajustements apportés par l'équipe de gestion.

5.2 Inventaire des critères nécessaires aux choix d'une hypothèse. 5.3 Analyse des critères 5.4 Classification des critères	équipe de gestion	13,14 déc. 78
5.5 Evaluation des hypothèses	équipe de gestion	10 janv. 1979
5.6 Analyse et rédaction finale de l'hypothèse retenue	équipe de gestion	10 janv. 1979
6. Présentation de l'hypothèse retenue au Conseil des commissaires	directeur général	21 janv. 1979
7. Application de la décision du Conseil des commissaires	directeur général	février - mars 1979

ANNEXE 6

CARACTERISTIQUES DU PROCESSUS DE BASE DE L'ACTIVITE RESOLUTOIRE *

1. Quelle que soit la complexité finale des produits terminaux de ces processus - la complication de la machine inventée, la subtilité ou le byzantinisme de la décision atteinte - les processus eux-mêmes sont constitués d'un grand nombre d'éléments, chaque élément pris en lui-même étant extrêmement simple.

2. Un constituant de l'activité résolutoire consiste en des processus de recherche qui peut être physique, perspective, cognitive.

3. Un constituant de l'activité résolutoire consiste en des processus de filtrage.

4. Les composantes élémentaires du processus d'activité résolutoire (processus de filtrage et de recherche) sont caractérisées par une grande part de hasard.

5. Les schémas de procédures ou de configuration qui gouvernent le processus résolutoire ont en général une structure hiérarchique.

---

* J.G. March et A.A. Simon, Les Organisations, p.p. 173-174.

ANNEXE 7

HYPOTHESE NO 1 (court terme)

ECOLE	CLIENTELE (élèves)	REMARQUES	DIRECTION
Fatima	585	Clientèle régulière de la 1ère à la 5ième année Maternelle et maturation (1)	2
Saint-Joseph	581	Clientèle régulière 350 élèves + Enfance en difficulté 231 élèves converties	2
Marie-Immaculée (instituteur) Saint-Sauveur	575	Clientèle régulière 350 élèves secteur + dénombrement flottant Marie-Immaculée 225 = 5^{o} 6^{o} 7^{o} de Fatima - Ste-Marie-St-Sauveur	2
Sainte-Marie	330	Clientèle régulière dénombrement flottant	1
Sainte-Lucie	280	Clientèle régulière + Dénombrement flottant	1
Desmarais	240	Clientèle régulière + Maternelle anglaise	1
Amik-Wiche	234	Clientèle régulière + Enfance en difficulté	1
N.D. du Rosaire + N.D. de l'Assomption	253	Clientèle régulière + Dénombrement flottant	1
Saint-Isidore + Saint-Edmond	230	Clientèle régulière + dénombrement flottant + maternelle à St-Edmond (Val Senneville)	1
			9 directeurs 3 adjoints
Total 79-80	3 308 (convertie)		12
Total 78-79	3 418 (convertie)		12

ANNEXE 8

HYPOTHESE NO 2 (court terme)

ECOLE	CLIENTELE (élèves)	REMARQUES	DIRECTION
Fatima	600	Clientèle du secteur	2
Saint-Joseph + Marie-Immaculée	580	Clientèle régulière 1 à 5 avec + classes Clientèle en difficulté	2
Saint-Sauveur	580	Secteur agrandi = paroisse-école + surplus Fatima et Ste-Marie (Fisher, Lafontaine, Cadillac - 6ième et 7ième, Foley, Guillemette, Maisonneuve)	2
Sainte-Marie	350	Secteur (le surplus à St-Sauveur)	1
Sainte-Lucie	280	Secteur (le surplus à St-Sauveur)	1
Desmarais	240	Secteur + maternelle anglaise	1
Amik-Wiche	234	Secteur	1
Saint-Isidore + Saint-Edmond	230	Secteur	1
N-D du Rosaire + N-D de l'Assomption	285	Secteur	1
	3 379 (convertie)		12
			9 directeurs 3 adjoints

ANNEXE 9

HYPOTHESE NO 3 (moyen terme)

ECOLE	CLIENTELE (élèves)	REMARQUES	DIRECTION
Fatima	575 + 59 = 634	Clientèle régulière Maternelle à 5ième année	2
Saint-Joseph	350 + 59 = 409	Clientèle régulière 2ième cycle + (1 ou 2) 4ième année	1
Saint-Sauveur	350 + 59 = 409	Clientèle régulière + maternelle et ler cycle + (1 ou 2) 4ième année	1
Marie-Immaculée	235 (convertie)	Enfance en difficulté + 6ième et 7ième de Fatima et/ou Sainte-Marie	1
Sainte-Marie	305 + 36 = 341	3ième à 5ième année Dénombrement flottant Clientèle régulière	1
Sainte-Lucie	298 (convertie)	Maternelle à 2ième année Dénombrement flottant Clientèle régulière	1
Desmarais	240 (convertie)	Maternelle + clientèle régulière	1
Amik-Wiche	234 (convertie)	Clientèle du secteur	1
N-D du Rosaire + N-D de l'Assomption	253 (convertie)	Clientèle du secteur	1
Saint-Isidore + Saint-Edmond	230 (convertie)	A) Maternelle = complète à St-Edmond Clientèle du secteur	1
TOTAL	3 070 = 3 483		11
			10 directeurs 1 adjoint

ANNEXE 10

HYPOTHESE NO 4 (moyen terme)

ECOLE	CLIENTELE (élèves)	REMARQUES	DIRECTION
Fatima	666 (convertie)	Clientèle régulière Clientèle en difficulté	2
Saint-Joseph + Marie-Immaculée	666 (convertie)	Clientèle régulière Clientèle en difficulté	2
Saint-Sauveur	350 maximum avec clientèle convertie 13 classes	13 classes 1½ maternelle, 2 première, 2 deuxième, 2 troisième, 2 quatrième, 2 cinquième, 2 sixième = 13½ projet éducatif	1
Sainte-Marie	381 (convertie)	Clientèle du secteur	1
Sainte-Lucie	298 (convertie)	Clientèle du secteur	1
Desmarais	240 (convertie)	Clientèle du secteur	1
Amik-Wiche	234 (convertie)	Clientèle du secteur	1
N-D du Rosaire + N-D de l'Assomption	253 (convertie)	Clientèle du secteur	1
Saint-Isidore + Saint-Edmond	230 (convertie)	Clientèle du secteur	1
TOTAL	3 318 convertie		11
			9 directeurs 2 adjoints

ANNEXE 11

HYPOTHESE NO 5

Secteur français (Ville) septembre 1978		2 500 élèves (convertie)
Secteur français (Ville) septembre 1979		2 400 élèves (convertie)
ECOLE	NOMBRE D'ELEVES	DIRECTION
Fatima	580	1 directeur et 1 adjoint
Sainte-Lucie	300	1 directeur
Sainte-Marie	350	1 directeur
Marie-Immaculée	250 { actuel ; 6° + Fatima	1 directeur
St-Joseph	570 { - Fatima ; + Lac Blouin	1 directeur et 1 adjoint
St-Sauveur	350	1 directeur

Les exemptions en enseignement religieux sont regroupées dans 1 école.

Secteur anglais maternelle	240	1 directeur
Amik-Wiche	234	1 directeur
4 écoles de campagne	443	2 directeurs
		10 directeurs et 2 adjoints

ANNEXE 12

HYPOTHESE NO 6

ECOLE	CLIENTELE (non convertie)		DIRECTEUR	ADJOINT
Fatima	575		1	1
Saint-Joseph	505 + (30)		1	1
Saint-Sauveur	472 + (48)		1	1
Desmarais	206		1	
Sainte-Marie	361		1	
Sainte-Lucie	281		1	
Amik-Wiche	216		1	
N-D du Rosaire	209 (7)		1	
N-D de l'Assomption	64			
Saint-Edmond	68	234	1	
Saint-Isidore	102			
			9	3

ANNEXE 13

HYPOTHESE NO 7

Secteur rural Hyp. 1		Secteur rural Hyp. 2	
Notre-Dame du Rosaire Notre-Dame de l'Assomption	273	209	Notre-Dame du Rosaire
Saint-Isidore Saint-Edmond	170 + maternelle	239 239	Notre-Dame de l'Assomption Saint-Isidore Saint-Edmond
2 directeurs		2 directeurs	

ECOLE	CLIENTELE	DIRECTEUR	ADJOINT
Amik-Wiche	234	1	
Marie-Immaculée Mgr-Desmarais	379	1	
Fatima Sainte-Marie	1 003	1	2
Saint-Joseph Saint-Sauveur	1 059	1	2
Sainte-Lucie	298	1	

7 directeurs - 4 adjoints

ANNEXE 14

HYPOTHESE NO 8

Ecoles du premier type: une seule école physique

NOM DE L'ECOLE	CLIENTELE 30-09-78	CONVERSION 1.1-4 P.A.S.	CLIENTELE CONVERTIE	NOMBRE DE DIRECTEURS	NOMBRE D'ADJOINTS
Notre-Dame de Fatima	575	95 x 1.5	622	1	1
Saint-Joseph	505	104 x 1.5 7 x 2	557	1	1
Mgr-Desmarais	260	54 x 1.5	240	1	
Sainte-Marie	361	39 x 1.5	381	1	
Sainte-Lucie	281	35 x 1.5	298	1	
Amik-Wiche	216	35 x 1.5	234	1	
SOUS-TOTAL	2 144			6	2
Ecoles du deuxième type: plusieurs écoles physiques dans un voisinage immédiat					
Saint-Sauveur	472	26 x 2			
Marie-Immaculée	84	59 x 1.5 58 x 1.5	628 (Inst)	1	1
Ecoles du troisième type: les autres écoles de la commission					
Notre-Dame de l'Assomption	64		64		
Saint-Edmond	63	10 x 1.5	68 (Inst)	1	1
Notre-Dame du Rosaire	204	10 x 1.5	209 443		
Saint-Isidore	102		102		
	3 133			8	4

ANNEXE 15

LISTE DES CRITERES POUR LE CHOIX D'UNE HYPOTHESE AINSI QUE LA COTE* ORDINALE ACCORDEE PAR CHAQUE MEMBRE DE L'EQUIPE DE GESTION POUR CHACUN DE CES CRITERES.

* Cette cote pouvait s'étendre de 1 à 14

																	TOTAL	RANG
1 - Intégrer progressivement les enfants en difficulté dans les écoles et les classes	10	3	5	2	4	3	4	2	4	5	2	1	3	4	11		63	2
2 - Nomination de deux (2) directeurs (trices) dans les écoles du 3e type.	11	10	1	4	10	11	12	7	9	13	7	11	12	9	12		139	11
3 - Intégration complète du secteur anglophone dans une même école.	12	14	6	13	11	4	5	3	5	14	5	6	8	10	10		126	10
4 - Elèves de maternelle des écoles du 3e type assumés par les dites écoles.	13	13	4	14	12	12	9	13	13	12	6	14	11	13	13		172	13
5 - Besoin d'administration pédagogique	1	1	9	7	1	5	14	5	10	1	10	9	7	1	1		82	4
6 - Assurer une stabilité administrative (moyen terme)	5	2	8	9	2	7	2	10	1	6	11	4	13	3	9		91	5
7 - Respect du milieu social et naturel	7	4	3	1	3	1	3	1	6	4	4	2	4	5	7		55	1
8 - Respecter un nombre minimal de locaux de service permettant à l'enfant de bénéficier de services pédagogiques identiques.	8	8	13	3	8	6	6	6	7	3	8	5	6	8	8		103	7
9 - Respect des ressources permises par le Règlement.	2	9	7	12	9	10	10	9	11	8	12	10	5	7	2		123	8
10- Equilibre du ratio direction/élèves	3	5	2	5	5	9	7	4	3	7	13	8	10	11	3		95	6

ANNEXE 15 (suite)

																TOTAL	RANG
11 - Eviter les écoles de 2e type pour la ville	14	6	12	10	6	13	11	8	8	9	9	12	9	12	14	153	12
12 - Favoriser le projet éducatif	9	11	11	11	13	8	8	11	12	11	1	7	1	6	5	125	9
13 - Assurer des services pédagogiques adaptés pour l'ensemble des élèves	4	7	10	9	7	2	1	12	2	2	3	3	2	2	4	70	3
14 - Tenir compte du plan de carrière de chaque individu	6	12	14	6	14	14	13	14	14	10	14	13	14	14	6	178	14

ANNEXE 16

Sommaire des tableaux individuels

CRITERES (par ordre d'importance)	Hypothèses No.1	No.2	No.3	No.4	No.5	No.6	No.7
1 - Respect du milieu social et naturel	39	38	27	43	51	48	33
2 - Intégrer progressivement les enfants en difficulté dans les écoles et les cadres	21	16	24	19	29	57	14
3 - Assurer des services pédagogiques adaptés pour l'ensemble des élèves	47	44	43	38	57	42	42
4 - Besoin d'administration pédagogique	47	47	30	28	63	56	53
5 - Assurer une stabilité administrative (moyen terme)	46	47	37	22	60	63	49
6 - Equilibre du ratio direction/élèves	57	60	32	27	65	63	51
7 - Respecter un nombre minimal de locaux de service permettant à l'enfant de bénéficier de services pédagogiques identiques.	55	58	44	16	59	53	56
8 - Respect des ressources permises par le Règlement.	68	68	28	29	70	68	58
9 - Favoriser le projet éducatif	44	48	28	46	54	45	43
10 - Intégration complète du secteur anglophone dans une même école	71	71	71	63	71	27	17
11 - Nomination de deux (2) directeurs (trices)	73	73	73	73	75	72	15
12 - Eviter les écoles du 2e type pour la ville	18	17	68	18	70	74	4
13 - Elèves de maternelle des écoles du 3e type assumés par lesdites écoles	64	55	64	58	29	38	20
14 - Tenir compte du plan de carrière de chaque individu	61	58	15	21	71	64	24
TOTAL:	711	700	584	501	824	770	479

ANNEXE 17

SOMMAIRE PONDERE du sommaire des tableaux individuels

CRITERES (par ordre d'importance)	Hypothèses No. 1	No.2	No.3	No.4	No.5	No.6	No.7
1 - Respect du milieu social et naturel 75 x 14 = 1050	546	532	378	602	714	672	46
2 - Intégrer progressivement les enfants en difficulté dans les écoles et les classes 75 x 13 = 975	273	208	312	247	377	741	18
3 - Assurer des services pédagogiques adaptés pour l'ensemble des élèves 75 x 12 = 900	564	528	516	456	684	504	50
4 - Besoin d'administration pédagogique 75 x 11 = 825	517	517	330	308	693	616	58
5 - Assurer une stabilité administrative (moyen terme) 75 x 10 = 750	460	470	370	220	600	630	49
6 - Equilibre du ratio direction/élèves 75 x 9 = 675	513	540	288	243	585	567	45
7 - Respecter un nombre minimal de locaux de service permettant à l'enfant de bénéficier de services pédagogiques identiques 75 x 8 = 600	440	464	352	128	472	424	44
8 - Respect des ressources permises par le Règlement 75 x 7 = 525	476	476	196	203	490	476	40
9 - Favoriser le projet éducatif 75 x 6 = 450	264	288	168	276	324	270	25
10 - Intégration complète du secteur anglophone dans une même école 75 x 5 = 375	255	355	355	315	355	135	8
11 - Nomination de deux (2) directeurs (trices) dans les écoles du 3e type 75 x 4 = 300	292	292	292	292	300	288	6

ANNEXE 17 (suite)

12 - Eviter les écoles du 2e type pour la ville 75 x 3 = 225	54	51	204	54	210	222	12
13 - Elèves de maternelle des écoles du 3e type assumés par lesdites écoles 75 x 2 = 150	128	110	128	116	58	76	40
14 - Tenir compte du plan de carrière de chaque individu 75 x 1 = 75	61	58	15	21	71	64	24
TOTAL PONDERE:	7 875	4 943	4 889	3 904	3481	5 933	5 685	40
		3	4	6	7	1	2	5

NOTE:

Les résultats sont pondérés de la façon suivante:

Les résultats du critère No 1 sont multipliés par 14.

Les résultats du critère No 2 sont multipliés par 13.

Les résultats du critère No 3 sont multipliés par 12.

Etc...

et cela, dans le but de garder à chaque critère sa véritable importance.

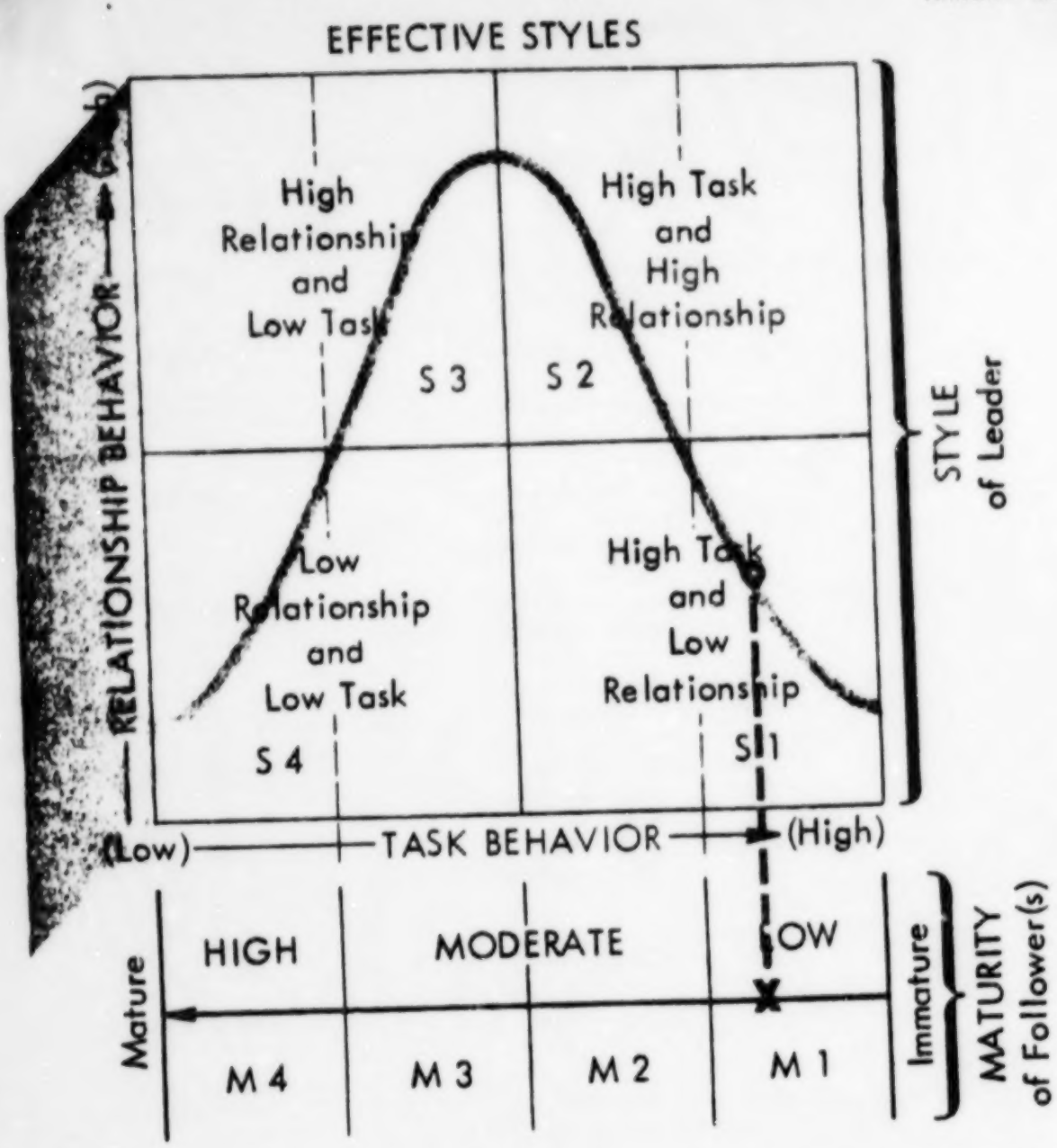


Figure 8.5 Determining an appropriate leadership style.

REFERENCES

HERSEY/BLANCHARD, MANAGEMENT OF ORGANIZATIONAL BEHAVIOR: UTILIZING HUMAN RESOURCES (C) 1977, PP. 194 REPRINTED BY PERMISSION OF PRENTICE-HALL, INC., ENGLEWOOD CLIFFS, NEW JERSEY.

ÉTUDES ET DOCUMENTS

RÉFÉRENCE [1]

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0100		Conseils pratiques à ceux qui étudient les langues étrangères. 1975-11-19.
16-0101		L'année scolaire segmentée. 1975-12-22
16-0102		Les tendances actuelles dans l'enseignement des langues. 1975-01-22
16-0103		Rapport sur le problème de la continuité entre les niveaux élémentaires et secondaires. 1975-04-15.
16-0104		L'évaluation institutionnelle — Evaluation de la question. 1977-03-22
16-0105	Hors-serie	L'éducation sexuelle et contexte scolaire — état de la question. 1976-09-03
16-0106-01		Etude sur le langage des enfants. 1978-04-14
16-0106-02		Etude sur l'apprentissage de la lecture "A" 1978-04-14
16-0106-03		Etude sur l'apprentissage de la lecture "B". 1978-04-14
16-0106-04		Documentation sur l'apprentissage du langage 1978-04-14
16-0106-05		Les deux pôles de la pédagogie américaine de la lecture à l'école primaire. 1978-04-14
16-0106-06		Aspects généraux de la pédagogie de l'orthographe. 1978-04-14
16-0108		Exercices poétiques II — Initiation à la poésie au secondaire. 1979-02-16

Numéro de publication	Titre du document
16 0109	Initiation au conte. 1979 06 04
16 0110	L'univers scolaire des Montagnais. 1976 09 78
16 0111	Rapport sur l'analyse du contenu des projets d'équipements présentés en 74/75 pour l'enseignement du français au niveau élémentaire. 1976 09 07
16 0112	Rapports sur les activités des conseillers pédagogiques en langue seconde. 1977 02 18
16 0113	Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec. 1977 11 16
16 0114	Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires. 1977 12 01
16 0115	Analyse du projet CPL, (conseillers pédagogiques en langues secondes) 1978 02 15
16 0116	Recherche et expérimentation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1977 1978. 1978 04 13
16 0117	Enseignement primaire et secondaire. Indices de développement psychologique. Adresses au comité d'étude sur l'éducation physique et le sport. 1979 01 24
16 0118	L'impact et l'utilité de formation sur le développement et le comportement de l'élève du premier cycle du secondaire. 1978 09 18

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0119	Commissions scolaires	L'Ecole recherche Jonathan, un projet éducatif particulier (74-39). 1979-01-16
16-0120	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation et innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978 - 1979. 1979-06-18
16-0121	Hors série	Vire-Vie, évaluation du projet. 1979-02-06
16-0122	Commissions scolaires	Les programmes d'immersion en français du bureau des écoles protestantes du Grand Montréal. 1979-02-16
16-0123	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978-1979. 1979-02-22
16-0124	S.R.E.P.	Les amérindiens et les Inuit du Québec, des stéréotypes à la réalité. Orientation bibliographique à l'usage des enseignants du primaire. 1979-07-24
16-0125	S.R.E.P.	Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. 1979-10-25
16-0126	S.R.E.P.	Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Première partie – Description des habitudes de lecture. 1980 - 04
16-0127	Commissions scolaires	Répertoire des projets de recherche, d'expérimentation et d'innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 - 80. 1980 - 04

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0128	Hors-Série	Recherche sur l'acquisition de l'orthographe. 1980 – 04
16-0129	S.R.E.P.	Le soutien pédagogique aux élèves en difficultés temporaires et ponctuelles d'apprentissage au niveau secondaire. 1980 – 04
16-0130	S.R.E.P.	Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1978-1979. 1980 – 04
16-0131	Hors-Série	Analyse d'un cas d'utilisation de la gestion participative en milieu scolaire 1981 - 06
16-0132	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec. Année scolaire 1978 - 1979. Rapport final 1980 – 06
16-0133	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 - 1980 Rapport préliminaire 1980 – 06
16-0134	Hors-Série	Effets à long terme du projet Vire - Vie 1980 – 06
16-0135	S.R.E.P.	Les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Deuxième partie – Développement des habitudes de lecture au secondaire. 1981 – 01
16-0136	Hors-Série	Recherche sur les facteurs associés à l'échec scolaire en secondaire I. 1981 – 03

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0137	Hors-Série	Le rôle éducatif du psychologue à l'école. 1981 – 03.
16-0138	S.R.E.P.	Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples – Rapport de recherche. 1981 – 03
16-0139	S.R.E.P.	Aspects du travail du conseiller d'orientation en milieu scolaire secondaire – Année 1979 - 1980. 1981 – 04
16-0140	Commissions Scolaires	Répertoire des projets de recherche dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1980 - 1981. 1981 - 06
16-0141	S.R.E.P.	Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1979 - 1980. 1981 – 06

(1) Cette liste de référence n'a d'autre but que de répertorier les documents publiés dans "Etudes et Documents". Le tirage étant limité et la diffusion restreinte, le ministère de l'Education ne peut garantir la disponibilité de l'une ou l'autre de ces publications.

Achevé d'imprimer à
Québec en juillet 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

Gouvernement du Québec
Ministère des Communications
Service des impressions en régie

Juillet 1981